



A competência para a leitura e o gosto pelos livros no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Marta Quaresma¹

Sara de Almeida Leite²

¹ ISEC Lisboa - EEDH

marta.quaresma2000@gmail.com

² ISEC Lisboa - EEDH

sara.leite@iseclisboa.pt ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3871-4186>

Resumo

O presente artigo diz respeito ao trabalho desenvolvido em estágio com uma turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e refletido num Trabalho Final de Mestrado de Qualificação para a Docência. O foco do estudo realizado foi compreender como se desenvolve a competência para a leitura e quais são as perceções dos professores e dos alunos de 1.º CEB sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover essa competência e o gosto pela leitura em contexto escolar. Foram realizadas e observadas atividades de leitura destinadas a promover a fluência e a motivação para a leitura, junto dos alunos, bem como questionários, distribuídos aos professores e aos alunos. A avaliação das atividades e das respostas permitiu concluir que o treino é determinante para o bom desempenho na leitura em voz alta, que os professores de 1.º CEB utilizam algumas estratégias para motivar os alunos a ler e para desenvolver as suas competências de leitura, e que o desenvolvimento do gosto pela leitura e pelos livros está diretamente ligado aos interesses pessoais de cada aluno.

Palavras-chave: Competências de leitura, motivação, gosto pela leitura, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This article concerns the work developed in an internship with 2nd year class of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) and reflected in a Final Dissertation of a Master's Teacher Training Degree. The focus of the study was to understand how the competence for reading is developed, and what perceptions 1st CEB teachers and students have about activities and approaches used to promote reading competence and the taste for reading in the school context. Reading activities aimed at promoting fluency and motivation for reading were carried out and observed, and questionnaires were distributed to teachers and students. The evaluation of the activities and answers allowed us to conclude that practice is decisive for good performance in reading aloud, that 1st grade teachers use some strategies



to motivate students to read and to develop their reading skills, and that the development of the taste for reading and for books is directly linked to students' personal interests.

Keywords: Reading skills, motivation, love of reading, 1st Cycle Basic Education

● 1. Introdução

O estudo apresentado neste artigo foi realizado em contexto de estágio do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à elaboração do trabalho final. A prática de ensino supervisionada decorreu durante quatro meses com uma turma de 2.º ano do Ensino Básico de uma escola pública, e a investigação realizada teve como finalidade responder às seguintes questões: 1) De que forma os concursos de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos?; 2) Qual é a perceção dos professores de 1.º CEB e dos alunos de 2.º ano sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura?; 3) Que atividades podem estimular a motivação para a leitura no 1.º CEB?. Para perceber os hábitos de leitura e o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizaram-se questionários aos professores titulares das turmas do 1.º ao 4.º ano, bem como aos alunos de uma turma do 2.º ano. Foram ainda realizadas observações diretas de algumas das atividades relacionadas com este tema, fazendo perguntas aos alunos sobre as suas preferências perante determinadas atividades e as razões das suas escolhas, nomeadamente no questionário feito aos alunos, nos momentos de leitura e no concurso de leitura. Em algumas atividades dos momentos de leitura e do concurso de leitura houve intervenção por parte de uma das autoras do presente artigo, enquanto aluna estagiária. Durante essas observações, fizeram-se perguntas aos alunos sobre as suas preferências relativamente às atividades e às razões das suas escolhas. Deste modo, este estudo pretende contribuir para uma reflexão sobre as estratégias mais eficazes na promoção do gosto pela leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as perceções de alunos e professores e considerando o impacto de diferentes atividades, incluindo os concursos de leitura, no desenvolvimento da competência leitora.



● 2. Enquadramento teórico

Para ler, é necessário dominar o código linguístico gráfico, sendo que as competências de decifração são consideradas muito importantes no que diz respeito ao reconhecimento das palavras (Viana, 2009). Este reconhecimento é essencial para assegurar a atribuição de sentido e significado ao que se lê, para garantir a compreensão global dos textos.

O conceito de capital lexical é usado para fazer referência ao número de palavras que a criança conhece, como que constituindo o seu dicionário mental. Este não só difere de criança para criança, como vai variando ao longo do tempo para cada criança, uma vez que aumenta através da leitura (Duarte et al., 2011). À medida que vão lendo, as crianças adquirem novas palavras e já são capazes de reconhecer as palavras conhecidas e os respectivos significados. Isto significa que as que leem mais são as que têm maior capital lexical e que se tornam cada vez melhores leitoras. Inversamente, as crianças que leem menos tornam-se cada vez piores leitoras, uma vez que, não praticando a leitura, não aumentam o seu capital lexical.

Querido e Fernandes (2021) dizem-nos que o interesse pela leitura resulta em lermos cada vez mais, o que leva a que melhoremos cada vez mais a nossa leitura. Para além disso, consideram que a exposição a um material escrito é fundamental para a aquisição do conhecimento ortográfico, resultando numa leitura cada vez mais rápida. Ler rapidamente, isto é, cada vez com menos esforço, liberta recursos cognitivos, o que resulta numa melhoria da compreensão e no aumento da motivação. Contudo, compreender o que está escrito é muito mais do que descodificar o que está escrito. Mesmo que consiga ler determinado texto, uma criança pode não compreender aquilo que está a ler. Pode ter dificuldade em reter o que leu e não ser capaz de recontar o texto, por exemplo (Gonçalves et al., 2011). Nesse sentido, a leitura em voz alta permite perceber se há compreensão do que é lido, pois a cada passo exige que a entoação seja adequada ao conteúdo (Kocaarslan, 2019).

Quem lê mais e melhor tem uma maior consciência lexical, pois conhece mais vocabulário e tem maior facilidade em compreender aquilo que lê (Duarte et al., 2011). Se a criança tiver uma boa consciência lexical, é mais provável que reconheça as palavras dos textos, pelo que terá maior sucesso na sua interpretação. Quanto mais leituras fizer, maior será o seu capital lexical e, conseqüentemente, maior será a compreensão daquilo que lê, resultando num favorecimento da produção escrita. A leitura de livros e obras literárias, em particular, oferece uma variedade considerável de vocabulário, pois a linguagem usada nestas obras é mais complexa do que a que utilizamos oralmente (Araújo & Costa, 2023).

A compreensão da leitura envolve três elementos, sendo eles: o que o leitor compreende ao ler, o texto a ser compreendido e a atividade da qual a compreensão faz parte (Westerveld et al., 2020). O que o leitor compreende ao ler depende das habilidades de leitura (descodificação, fluência e riqueza lexical), do seu conhecimento prévio relativamente ao mundo e às suas experiências e cultura, da sua motivação e interesse e das estratégias de compreensão. A natureza do texto pode influenciar a compreensão de leitura, devido ao género do texto, à sua estrutura e organização, à complexidade do vocabulário e ao estilo de escrita do autor (uso de metáforas ou ironias). A atividade da qual a compreensão faz parte diz respeito ao contexto em que a leitura ocorre. O propósito da leitura (se é para obter informação, por entretenimento ou por instrução) e o ambiente de leitura (sala de aula, biblioteca, rua)



podem afetar a concentração e compreensão da leitura. O facto de a leitura ser feita em voz alta ou em silêncio, haver ou não discussão em grupo, bem como as tarefas relacionadas com a leitura, isto é, se o leitor precisa de responder a perguntas, resumir ou discutir o texto, podem igualmente afetar a compreensão da leitura. A compreensão na leitura está diretamente ligada ao que o leitor já sabe, tendo em conta a sua experiência enquanto leitor, o conhecimento do mundo, a sua motivação e autopercepção, assim como as suas habilidades cognitivas e linguísticas.

Quanto maior for a riqueza lexical do leitor, maior será a velocidade com que lê, tendo a capacidade da análise interna das palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007). A riqueza lexical é a quantidade de palavras que um leitor conhece e quanto maior for o seu vocabulário, mais facilmente identifica as palavras presentes num texto de forma imediata e compreende enquanto lê, resultando numa leitura mais rápida. Isto porque o leitor não precisa de parar para descodificar palavras desconhecidas, resultando numa leitura mais fluida.

Existem duas vias de leitura: a via direta e a via indireta. A via direta consiste numa leitura por aproximação, o que resulta muitas vezes em muitos erros. Através da via direta, o leitor olha para uma palavra e reconhece a palavra no seu todo, sem descodificar letra a letra ou foneticamente, isto é, sem analisar cada componente da palavra. A via indireta consiste em identificar a forma fonológica das palavras através de mecanismos de conversão grafema-fonema. Deste modo, permite a leitura de palavras desconhecidas e com as quais ainda não existe qualquer familiaridade, isto é, nenhum registo ortográfico que possibilite a sua leitura pela via direta (Viana, 2009).

Ao longo do tempo, os leitores vão construindo um armazenamento de palavras visuais e quando as encontram num texto já não precisam de descodificá-las, porque já as conhecem e já foram expostos a essa palavra várias vezes. Um bom leitor usa estas duas vias descritas anteriormente, uma vez que são complementares, durante a leitura (Viana, 2009). Se o aluno já souber a palavra que está escrita, mas não utilizar a via direta, mas sim a via indireta, isso resultará numa grande diminuição da velocidade de leitura, tendo consequências ao nível da memória, da compreensão do sentido e significado do que está a ler. Quando se lê rápido e sem esforço, deixamos de estar presos ao processo de descodificação (Querido & Fernandes, 2021). Desta forma, passamos a ser leitores fluentes, retirando significado àquilo que lemos de forma mais automática.

Quando as crianças têm um contacto positivo e frequente com obras literárias de qualidade e do seu interesse, isso fomenta e desenvolve o conhecimento das estruturas linguísticas, desenvolve o saber sobre o mundo que as rodeia, para além de desenvolver o interesse pela leitura, bem como pelas práticas de literacia (Azevedo, 2006). Ler ou contar histórias regularmente às crianças constitui uma das estratégias mais poderosas para motivar as crianças para a leitura, bem como em todo o processo de aprendizagem e aquisição da leitura (Cruz et al., 2012).

O sucesso ou as dificuldades iniciais encontradas na aprendizagem da leitura estão ligados à ideia que as crianças têm de leitura e à sua motivação (Westerveld, 2020). Isto é, se as crianças sentirem que estão a ter progressos na leitura, atingindo sucesso, estas vão sentir-se motivadas e vão tentar realizar tarefas mais difíceis relacionadas com a leitura. Mas, se as crianças enfrentam dificuldades para aprender a ler, o seu autoconceito de leitura pode enfraquecer, resultando numa perda de motivação para a leitura.



● 3. Metodologia

Neste estudo qualitativo, foram utilizados questionários para recolher dados de 18 professores do 1.º CEB e de 23 alunos de uma turma do 2.º ano, o que constitui uma amostra por conveniência. Foram ainda desenvolvidas atividades práticas que permitiram aferir e caracterizar a resposta dos alunos a diferentes abordagens de leitura.

O estudo realizou-se numa escola pública do concelho de Sintra, onde foram fornecidos questionários a 18 professores titulares, responsáveis por turmas do 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB.

O concurso de leitura contou com cinco momentos de leitura, em que foi utilizado um semáforo que a professora cooperante tinha na sala de aula para atribuir uma cor a cada aluno, tendo em conta o seu desempenho de leitura. Para atribuir um nível de fluência de acordo com as cores do semáforo baseei-me em Esteves (2013), que afirma que existem três dimensões da fluência na leitura em voz alta: a precisão, a velocidade e a prosódia. A precisão consiste na capacidade de descodificar corretamente as palavras do texto. A velocidade está relacionada com a descodificação das palavras do texto, no sentido em que os leitores mais fluentes utilizam menos recursos de atenção, fazendo um reconhecimento automático das palavras. A prosódia diz respeito ao ritmo e à expressividade da leitura, o que exige uma boa compreensão do texto. Neste sentido, foram utilizadas as cores vermelho, amarelo, azul e verde, codificando de forma crescente o nível de fluência da leitura em voz alta. O vermelho indica que o aluno não consegue descodificar o que está escrito; o amarelo indica que o aluno consegue ler algumas palavras que estão escritas, mas demonstra dificuldade em algumas, acabando por se enganar e fazendo uma leitura por sílabas; o azul é usado quando o aluno consegue ler corretamente o que está escrito, mas não respeita os sinais de pontuação e não lê com entoação; a cor verde é usada quando o aluno já consegue ler corretamente o que está escrito, com velocidade e com entoação, respeitando os sinais de pontuação.

Para além do concurso de leitura, foram aplicados questionários e realizadas atividades com alunos da turma com a qual se realizou o estágio. Esta era heterogénea, constituída por 23 alunos do 2.º ano, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo que 14 eram do género feminino e 9 do género masculino.

Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários (os professores de 1.º CEB e os alunos responderam a questionários que pretendiam identificar as perceções, as práticas e os resultados dos mesmos relacionados com a leitura), atividades práticas (foram utilizadas atividades de leitura de livros e concursos de leitura para avaliar o desempenho dos alunos e medir o seu progresso ao longo do tempo) e observação/registos (durante as atividades foram feitas observações para melhor compreender como os alunos respondiam a diferentes abordagens de leitura).

O questionário feito aos professores de 1.º CEB teve como principal objetivo perceber se em sala de aula existe um cantinho de leitura, bem como as práticas utilizadas pelo professor para motivar os alunos. Já o questionário feito aos alunos do 2.º ano teve como principal objetivo perceber os seus gostos e preferências pela leitura. Estes questionários são constituídos por questões de escolha múltipla e questões de resposta aberta respondidos no Google Forms (professores) e em formato papel (alunos).



Para além dos questionários, foram realizadas cinco atividades de leitura na turma de 2.º ano, sendo que uma delas foi realizada no recreio, duas delas em sala de aula e as restantes duas na biblioteca escolar. Após os alunos terem ouvido as histórias, foram questionados sobre qual foi aquela de que mais gostaram e porquê.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados consistem numa estratégia de triangulação. Os dados recolhidos através destes instrumentos foram analisados de forma a responder às questões de investigação do trabalho final de Mestrado, cuja finalidade era contribuir para uma melhor compreensão sobre como desenvolver o gosto pelos livros e a competência de leitura no 1.º CEB.

● 4. Resultados e discussão

● 4.1. Concurso de leitura

Foram registados alguns dos momentos de leitura em sala de aula para o concurso de leitura. Os textos foram propostos pela professora cooperante e os alunos tiveram cerca de uma semana para treinar a leitura do texto. Após esse tempo de leitura, os alunos, à vez, foram avaliados. A análise dos desempenhos no concurso de leitura pretendeu responder à questão de investigação “De que forma os concursos de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos?”.

Para a avaliação de cada aluno, foi utilizado um conjunto de cores afixadas em sala de aula, às quais a professora cooperante intitulou de “semáforo da leitura”. Neste sentido, foram utilizadas as cores: vermelho, amarelo, azul e verde, organizadas de forma crescente para representarem o nível de fluência da leitura em voz alta: o vermelho representa a fluência mais baixa, quando o aluno não consegue descodificar o que está escrito; o amarelo representa a fluência suficiente, quando o aluno consegue ler algumas palavras que estão escritas, mas demonstra dificuldade noutras, acabando por se enganar, e fazendo uma leitura por sílabas; o azul representa uma fluência boa, quando o aluno consegue ler corretamente o que está escrito, embora não respeite todos os sinais de pontuação e não leia com entoação expressiva; a cor verde indica fluência ótima, quando o aluno já consegue ler corretamente o que está escrito, com velocidade e com entoação, respeitando todos os sinais de pontuação.

De forma a organizar melhor os dados recolhidos, foi construída Tabela 1:

Tabela 1

Avaliação dos alunos no concurso de leitura

Texto:	“O Bairro Alexandre” 1.ª vez	“O Bairro Alexandre” 2.ª vez	“A menina que queria ser maçã”	“O monstro do tempo”	“Jácome, o inventor”
Data:	11-01-2024	18-01-2024	30-01-2024	07-02-2024	15-02-2024
Aluna 1	Red	Yel	Red	Yel	Blu
Aluna 2	Blu	Grn	Grn	Grn	Grn
Aluno 3	Yel	Blu	Yel	Yel	Yel



Aluna 4	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluna 5	Red	Yellow	Blue	Red	Yellow
Aluno 6	Yellow	Blue	Green	Blue	Green
Aluno 7	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Blue
Aluna 8	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluna 9	Yellow	Blue	Blue	Green	Green
Aluno 10	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluna 11	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue
Aluna 12	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Green
Aluno 13	Yellow	Blue	Blue	Green	Green
Aluno 14	Blue	Blue	Blue	Green	Green
Aluna 15	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue
Aluna 16	Yellow	Blue	Green	Blue	Green
Aluna 17	Red	Blue	Yellow	Red	Yellow
Aluno 18	Yellow	Blue	Green	Green	Green
Aluna 19	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluno 20	Yellow	Blue	Green	Blue	Green
Aluno 21	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow
Aluna 22	Red	Red	Red	Red	Yellow
Aluna 23	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue

O texto “O Bairro Alexandre” foi lido pela primeira vez quando os alunos não tinham contactado anteriormente com este texto. Da segunda vez que os alunos leram o texto, já tinham beneficiado da possibilidade de treinar a sua leitura em casa durante sete dias (Tabela 2 e Tabela 3).

Tabela 2

1.ª Avaliação concurso de leitura “O Bairro Alexandre”

Cor	“O Bairro Alexandre” 1.ª vez (número de alunos)
Green	0 alunos
Blue	2 alunos
Yellow	14 alunos



	7 alunos
--	----------

Tabela 3

2.ª Avaliação concurso de leitura “O Bairro Alexandre”

Cor	“O Bairro Alexandre” 2.ª vez (número de alunos)
	1 aluno
	16 alunos
	5 alunos
	1 aluno

Comparando os resultados obtidos em ambas as leituras do mesmo texto, registou-se uma melhoria por parte de 21 alunos, sendo que um aluno manteve a mesma cor (vermelho) e outro aluno manteve a cor azul. Ao nível da evolução, existiram 5 alunos que melhoraram da cor vermelha para a cor amarela, 1 aluno que melhorou da cor azul para a cor verde e 11 alunos que melhoraram da cor amarela para a azul. Desta forma, considera-se bastante benéfico treinar a leitura de um texto, tendo em conta as melhorias registadas entre a primeira vez que leram o texto em sala de aula e a segunda vez, em sala de aula, após treinarem a leitura do mesmo em casa.

Quanto ao texto “A menina que queria ser maçã”, os alunos tiveram 19 dias para treinar a respetiva leitura, uma vez que houve uma interrupção letiva. Desta forma, registaram-se os seguintes resultados (Tabela 4):

Tabela 4

3.ª avaliação do concurso de leitura

Cor	“A menina que queria ser maçã” (número de alunos)
	5 alunos
	9 alunos
	6 alunos
	3 alunos



Comparando os resultados da tabela 3 e da tabela 4, registou-se um aumento de verdes (mais 4 alunos), de amarelos (mais 1 aluno) e de vermelhos (mais 2 alunos). Já a cor azul obteve uma diminuição de 7 alunos. Questionei a professora cooperante sobre o aumento da cor vermelha, à qual me explicou que alguns alunos durante a pausa letiva não treinaram a leitura, por razões de esquecimento ou até mesmo o facto de não terem treinado o suficiente resultou numa avaliação não desejada (Tabela 5).

Tabela 5

4ª avaliação do concurso de leitura

Cor	“O monstro do tempo” (número de alunos)
Verde	5 alunos
Azul	8 alunos
Amarelo	5 alunos
Vermelho	5 alunos

Comparando os resultados da tabela 4 e da tabela 5, passou a existir mais dois alunos com a avaliação de cor vermelha (Tabela 5) do que na avaliação anterior (Tabela 4).

Tabela 6

5ª avaliação do concurso de leitura

Cor	“Jácome, o inventor” (número de alunos)
Verde	13 alunos
Azul	5 alunos
Amarelo	5 alunos
Vermelho	0 alunos

Como revela a tabela 6, comparando os resultados das avaliações obtidas na tabela 5, ocorreu uma diminuição da cor vermelha, que apresenta 0 alunos. O desempenho na cor azul também diminuiu, registando menos 3 alunos do que na avaliação anterior (tabela 5). Já a cor verde registou um aumento de 8 alunos.



Analisando os dados da Tabela 1, 13 alunos conseguiram atingir o nível máximo (cor verde) na última avaliação. Contudo, desses 13 alunos, quatro deles – embora tenham conseguido atingir no final a cor verde – registaram oscilações consideráveis nas suas avaliações, como é o caso do aluno 6, da aluna 12, da aluna 16 e do aluno 20.

Houve 9 alunos que conseguiram atingir no final a cor verde e que registaram uma progressão ao nível da competência leitora, não tendo registado nenhuma regressão, sendo eles: A aluna 2, a aluna 4, a aluna 8, a aluna 9, o aluno 10, o aluno 13, o aluno 14, o aluno 18 e o aluno 19.

A realização de concursos de leitura parece contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos. Foi possível perceber que o facto de treinarem repetidamente a leitura de um texto para o concurso de leitura faz com que aumentem a capacidade de reconhecimento lexical, no sentido em que, numa primeira leitura do texto podem não conseguir ler determinadas palavras, mas, depois de as conhecerem, já as conseguem ler nas vezes seguintes. Por já conhecerem o texto, também conseguem antever os acontecimentos narrados e a entoação das falas, tendo uma melhor capacidade para interpretar expressivamente vozes diferentes, tanto para o narrador como para as personagens. Contudo, foi também possível perceber que, se os alunos não treinarem a leitura dos textos, isso pode resultar em avaliações menos boas ou oscilações das mesmas, sendo expectável que tenham uma avaliação boa quando treinam e uma menos boa quando não treinam.

● **4. 2. Questionário feito aos professores de 1.º CEB de uma escola pública**

Nesta análise participaram 18 professores do 1.º CEB, sendo 94% do sexo feminino e apenas 6% do sexo masculino. A elaboração deste questionário pretendeu responder à pergunta de investigação “Qual é a perceção dos professores de 1.º CEB e dos alunos de 2.º ano sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura?”.

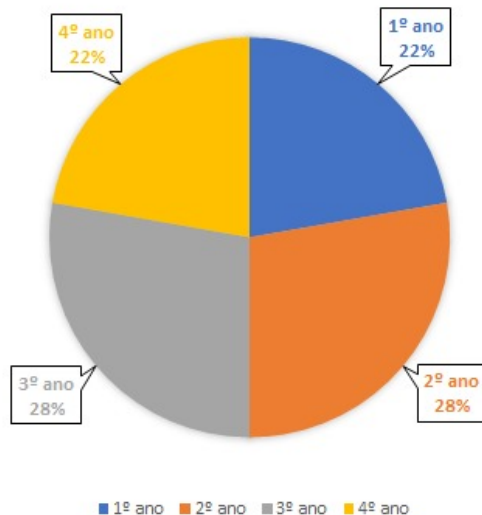
A distribuição de idades dos participantes situa-se maioritariamente entre os 30 e os 40 anos, correspondendo a 39% dos inquiridos. Entre os 40 e os 50 anos de idade estão 22% dos inquiridos. Relativamente ao tempo de experiência como professor, a maioria dos professores encontra-se entre os 10 e os 29 anos de serviços.

Os professores inquiridos lecionam no 1.º CEB, sendo que 22% leciona no 1.º ano, 28% no 2.º ano, 28% no 3.º ano e 22% no 4.º ano (Figura 1).



Figura 1

Ano em que o professor leciona



À questão aberta “Possui um cantinho de leitura/biblioteca de sala de aula? Porquê?”, 67% dos professores afirmou que tem um cantinho de leitura em sala de aula e 33% afirmou que não tem um cantinho de leitura na sala de aula (Figura 2).

Os que responderam que têm um cantinho de leitura na sala apresentaram as seguintes razões:

- “Para desenvolver o gosto pela leitura”;
- “Para quando terminam uma tarefa, de forma autónoma, poderem ler o livro requisitado na biblioteca escolar ou um livro que esteja no cantinho de leitura”;
- “Porque consideram importante que os alunos tenham um espaço onde possam estar em contacto com a literatura infantil”;
- “Para criar momentos de leitura que promovam debates e hábitos de leitura, bem como de responsabilidade”;
- “Para os alunos pesquisarem algo sempre que considerem necessário”.

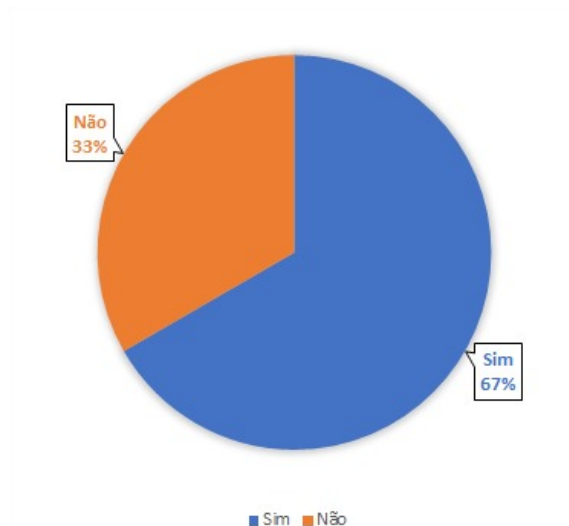
Os 33% dos professores que afirmou não possuir um cantinho de leitura na sala de aula apresentou razões como:

- “A escola já tem uma biblioteca escolar”;
- “Os alunos já têm possibilidade de levar livros da biblioteca escolar para casa, tendo oportunidade de ler nesse local”;
- “A falta de tempo e de espaço”;
- “Devido às características da sala de aula”.



Figura 2

Existência (ou não) de um cantinho de leitura/biblioteca de sala de aula



Relativamente à questão aberta “Se tem um cantinho de leitura na sala, explique como este está estruturado (móveis, decoração, disposição etc.)”, os 67% dos professores respondeu:

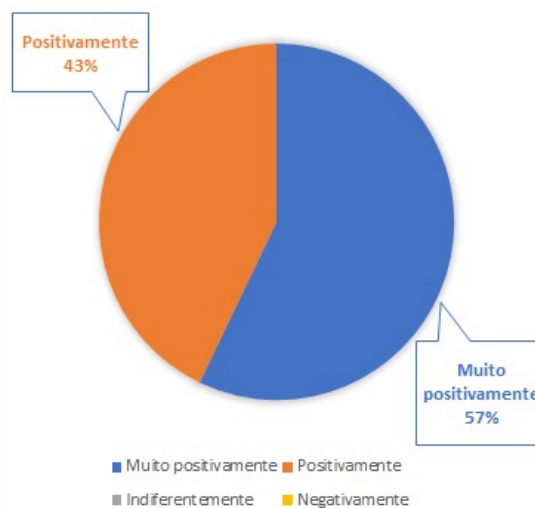
- “Um móvel acessível aos alunos”;
- “Um sofá com almofadas”;
- “Recursos relativos à leitura colados junto à parede (“leiturómetro” e árvore das leituras)”;
- “Mesa com livros que os alunos trouxeram de casa”;
- “Estante com livros sobre animais, corpo humano, histórias, atlas, entre outros”;
- “Placa decorativa a dizer “cantinho da leitura” e um mapa com os nomes dos alunos para registar no final da semana quem foi ao cantinho da leitura”;
- “Estante com quatro divisórias devidamente etiquetadas (histórias, livros de casa e informação)”;

À pergunta “Como é que os alunos respondem ao cantinho da leitura?”, dos professores que possuem um cantinho da leitura em sala de aula, 57% respondeu *muito positivamente* e 43% respondeu *positivamente*, sendo que nenhum dos inquiridos respondeu *indiferentemente* ou *negativamente* (Figura 3).



Figura 3

Reação dos alunos ao cantinho da leitura



Quanto às estratégias utilizadas para motivar os alunos a ler, 28% dos inquiridos respondeu “projetos de leitura em grupo”, 22% utiliza atividades relacionadas com os livros, como teatro e jogos, 17% promove discussões em sala de aula relacionadas com a leitura de um livro e os restantes 28%, respondeu que utilizava outras estratégias para motivar os alunos a ler, sendo elas:

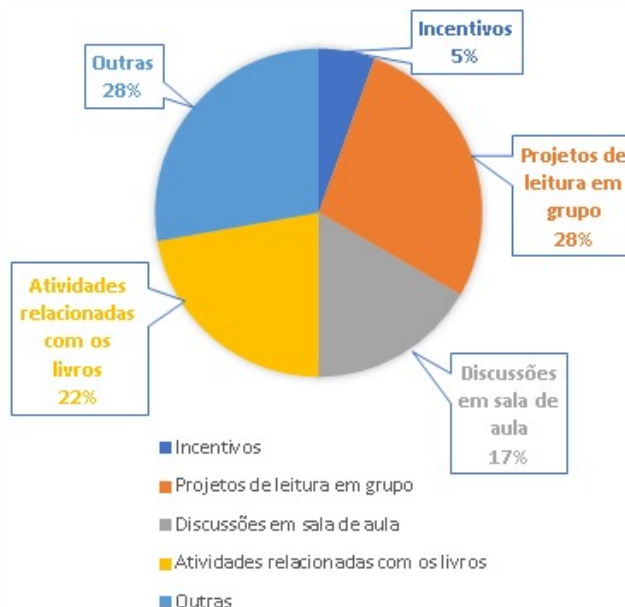
- “Visualização de vídeos, pesquisas, temas históricos e geográficos”;
- “Reconto de histórias lidas e partilha de ideias/vivências”;
- “Fichas de leitura e apresentações orais”;
- “Atividades criativas para explorar as histórias/obras, utilizando contextos e atividades em interdisciplinaridade”.

Apenas 5% dos inquiridos afirma utilizar como estratégias de motivação para os alunos, no âmbito da leitura, os incentivos ou recompensas (Figura 4).



Figura 4

Estratégias utilizadas para motivar os alunos a ler



À questão aberta “Que rotinas/atividades tem com a turma relacionadas com a leitura?”, os professores mencionaram atividades como:

- “Ler diariamente em sala de aula ”;
- “Idas à biblioteca escolar”;
- “Projeto “Ler, mostrar ou experimentar”;
- “Livro no seu porta-revistas, de forma a que possam ler quando terminam as tarefas”;
- “Partilha de leituras”;
- “Diário de leitura”;
- “Leitura de textos em grupo e dinamização de leitura de contos na sala de aula”;
- “Projeto 10 minutos a ler”;
- “Ler em voz alta frequentemente e ouvir histórias”;
- “Momentos semanais dedicados à leitura (15 a 20 minutos por dia, duas vezes por semana) e preencher uma ficha de leitura sobre o que leu. É feito um registo de pontuação atribuída à leitura, o preenchimento de fichas de leitura e apresentações orais e após a classificação mensal dos três alunos que durante esse mês conseguiram obter mais pontos, é feita a atribuição de prémios”;
- “A cada duas semanas a turma visita a biblioteca escolar e durante a visita cada aluno escolhe um livro para ler e apresentar à turma”;
- “Sessões de leitura no exterior”;

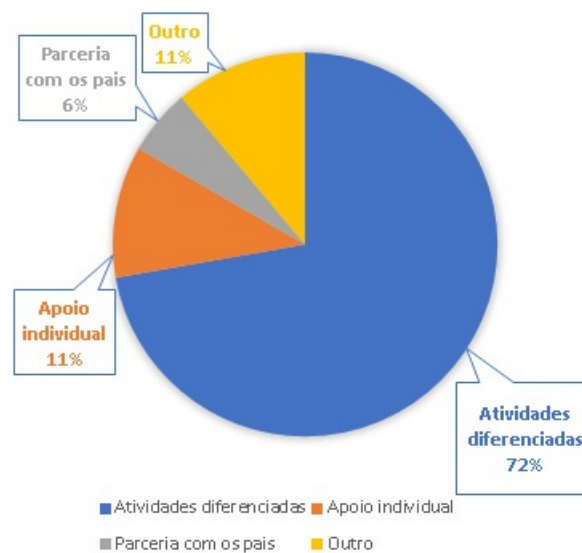


- “Momento “chá de letras” em que vão para a rua ouvir uma história enquanto estão sentados numa almofada que trouxeram de casa e bebem o seu chá na caneca que também trouxeram de casa”.

Na questão “Como aborda os desafios específicos que alguns alunos podem enfrentar na motivação para a leitura?”, a grande maioria, correspondendo a 72% afirma que utiliza atividades diferenciadas: tanto o “apoio individual” como “outro” obtiveram uma percentagem de respostas de 11%. Quem respondeu “outro” referiu que utiliza estratégias como o “apoio e atividades adaptadas”, “parcerias com recursos externos” e o “apoio com os colegas de turma e da escola”. Apenas 6% dos inquiridos respondeu “parceria com as famílias” (Figura 5).

Figura 5

Abordagem aos desafios específicos na motivação para a leitura



À questão aberta “Já implementou projetos específicos para promover hábitos de leitura na sua turma ou em turmas de anos anteriores?”, 67% dos inquiridos afirmou que sim e 33% respondeu que não. Os que responderam que sim realizaram os seguintes projetos:

- 1.1. “Projeto de concurso de leitura”;
- 1.2. “Projeto o livro da semana”;
- 1.3. “Projeto “miúdos a voto””;
- 1.4. “Projeto “maleta viajante””;
- 1.5. “Partilha de livros no ano letivo transato”;
- 1.6. “Duelos de leitura, requisições domiciliárias, visitas à biblioteca municipal e vinda dos pais à escola para lerem uma história à turma”;
- 1.7. “Projeto de apresentação de um livro que tenham lido, à turma”;



1.8. “Projeto “ler para os mais novos””;

1.9. “Convidar autores de obras infantis a fazerem a dinamização das suas obras nas escolas”;

1.10. “Um projeto que consiste na leitura do livro requisitado na biblioteca escolar e na sua apresentação à turma, recorrendo a uma dramatização do mesmo.”

À questão aberta “O que acredita que poderia ser feito para promover ainda mais a promoção dos hábitos de leitura e o gosto pela leitura?”, os professores referiram:

- “Sugerir livros que vão ao encontro dos gostos dos alunos, muitas vezes ligados aos jogos/desenhos animados”;
- “Criar hábitos de leitura desde o pré-escolar, pois consideram que as crianças que estão habituadas a ter rotinas ligadas a horas do conto, mais facilmente possuem hábitos de leitura”;
- “A parceria com a família”;
- “Mais livros em sala de aula e em casa”.

De forma a promover ainda mais os hábitos de leitura, sugerem:

- “Visitas de Autores, ilustradores, contadores de histórias”;
- “Visitas às bibliotecas escolares e municipais”;
- “Idas ao teatro”;
- “Atividades nas bibliotecas escolares”;
- “Leitura em casa”;
- “Elaboração de livros”;
- “Integração da leitura em todas as áreas disciplinares”;
- “Concursos de leitura”;
- “Feiras do livro na escola”;
- “Leitura a pares e em grupo”.

À questão aberta “Considera que existe uma relação entre a existência dos cantinhos de leitura/bibliotecas de sala e o gosto pela leitura dos alunos que frequentam salas com essas condições? Porquê?”, 83% afirmou que existia uma relação e apenas 17% respondeu que não existia relação.

De entre os 83% dos inquiridos que respondeu que sim, foram apresentadas razões como:

1. “Promove a curiosidade pelos mesmos e pelas histórias”;
2. “Incentiva a criação de relações dos alunos com a leitura e os livros, de forma prazerosa”;
3. “É mais provável encontrarem um livro que os envolva e os mantenha interessados na leitura”;



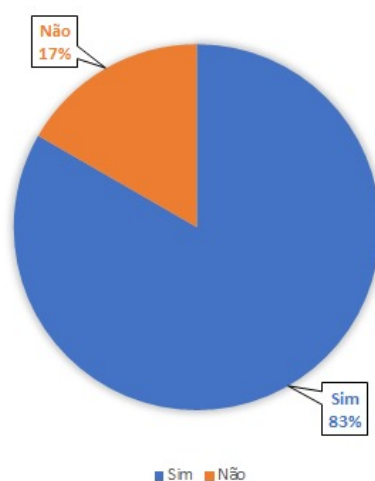
4. “Professores entusiasmados com a leitura e que utilizam o cantinho de leitura/biblioteca de sala incentivam comportamentos positivos”;
5. “Os alunos que frequentam cantinhos de leitura ou bibliotecas tendem a gostar mais de ler do que alunos que não frequentam nenhum dos espaços, pois não existe esse hábito”;
6. “Contribui para a motivação, devido ao contacto frequente com os livros da biblioteca da sala de aula”.

Dos inquiridos que responderam não existir uma relação entre a existência do cantinho de leitura/biblioteca de sala e o gosto pela leitura (Figura 6), apresentaram justificações como:

1. “Depende das características da turma”;
2. “Não se trata de uma condição essencial para que os alunos possuam o gosto pela leitura. Contudo, pode ser uma estratégia para fomentar o gosto”;
3. “Depende do gosto dos alunos e dos seus hábitos”.

Figura 6

Relação entre a existência de cantinhos de leitura e o gosto pela leitura



Relativamente à opinião dos professores no que diz respeito às razões por que consideram importante desenvolver o gosto pela leitura, tendo em conta os benefícios que têm as leituras recreativas para os alunos, consideram que:

1. “Promove a concentração, a calma e a reflexão”;
2. “Promove a empatia, a memorização, a criatividade, a imaginação, a autoconsciência e o pensamento crítico”;
3. “Promove a fluência da leitura e da escrita”;
4. “Promove a compreensão de textos e o aumento do vocabulário”;



5. “Promove uma maior facilidade na interpretação de textos, de situações problemáticas e maior conhecimento”;
6. “Promove a regulação de emoções”;
7. “Desenvolve a comunicação e expressão oral”;
8. “Desenvolve a competência leitora”;
9. “Desenvolve as emoções e sentimentos positivos em relação às experiências e perspectivas de outras pessoas”.

A elaboração deste questionário aos professores de 1.º CEB ajudou a compreender as suas perceções sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura. Desta forma, foi possível perceber que os professores utilizam algumas estratégias para motivar os alunos a ler e consideram importante desenvolver o gosto pela leitura pelos diversos benefícios que advêm desse gosto. Relativamente aos alunos que demonstram algumas dificuldades em desenvolver o gosto pela leitura, a maioria dos professores utiliza atividades diferenciadas para motivar esses alunos a lerem. Nem todos os professores realizam projetos para promover hábitos de leitura na sua turma. Contudo, procuram arranjar estratégias para promover o gosto pela leitura e os hábitos de leitura. A grande maioria dos professores considera que a existência de um cantinho de leitura em sala de aula é importante para desenvolver o gosto pela leitura. No entanto, alguns professores referem que se trata apenas de uma estratégia e que a existência do mesmo não faz obrigatoriamente com que o aluno passe a gostar de ler e a ter hábitos de leitura.

• 4. 2. Questionário feito aos alunos de 2.º ano do 1.º CEB de uma escola pública

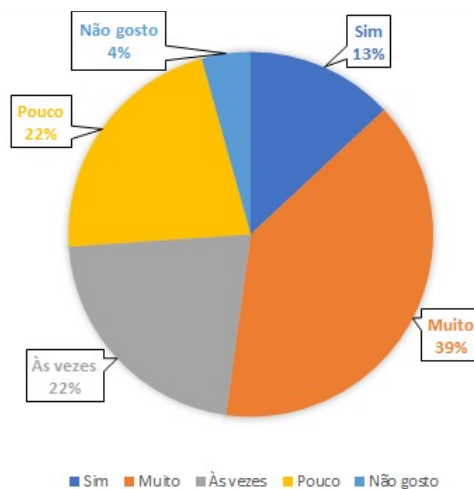
Nesta análise participaram 23 alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º CEB, sendo 61% do sexo feminino e apenas 39% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Este questionário, tal como o anterior, pretendeu responder à pergunta de investigação “Qual é a perceção dos professores de 1.º CEB e dos alunos de 2.º ano sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura?”.

À questão “Gostas de ler?”, 39% dos alunos respondeu que gostava muito de ler, apresentando razões como “aprendemos coisas novas e divertidas”, “porque posso aprender a ler para os outros” e “gosto de treinar a leitura”. Os alunos que responderam “às vezes” constituíram 22%, apresentando razões como “é cansativo”, “às vezes não consigo ler”, “é difícil e tenho dificuldades”. Os alunos que responderam “pouco” atingiram uma percentagem igual à referida anteriormente, apresentando razões como “gosto mais de brincar”, “tem muitas letras”, “porque não me apetece e depois não posso brincar” e “porque tenho dificuldades”. Os alunos que responderam “sim”, correspondendo a 13%, referem que “quando eu estou sem nada para fazer gosto de ler porque ler é bom, gosto das letras e consigo ler”. Os 4% que respondeu que não gosta de ler apresentou como causa “porque tenho dificuldades” (Figura 7).

Figura 7



Gosto dos alunos pela leitura



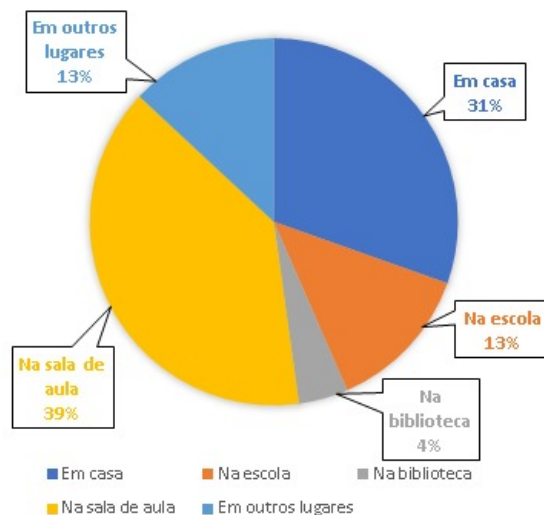
À questão de resposta aberta “Para ti, quais são os benefícios de ler?”, os alunos referiram: “é divertido”; “aprendemos várias coisas novas”; “faz bem à saúde e estimula o cérebro”; “aprendemos a ler melhor”; “aprendemos palavras novas”; “conseguimos perceber o que está escrito”; “desenvolvemos a criatividade e imaginação”.

À questão “Onde costumavas ler com mais frequência?”, 39% dos alunos respondeu “na sala de aula”, correspondendo à percentagem mais alta. Segue-se 31% para a resposta “em casa” e apenas 4% respondeu “na biblioteca” como local de leitura que usam com mais frequência. Os alunos que responderam “em outros lugares”, correspondendo a 13% das respostas, referiram que leem com mais frequência no parque, na rua e no carro (Figura 8).

Figura 8



Locais de leitura

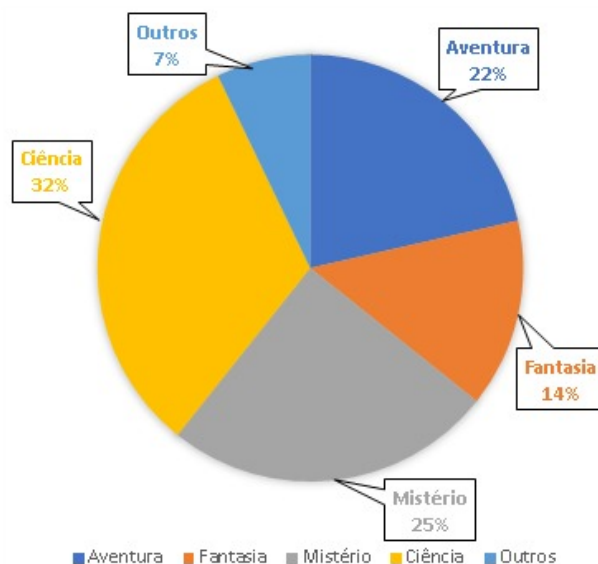


Relativamente à questão “Quais os tipos de livro que mais gostas de ler?”, onde os alunos podiam escolher mais do que uma opção, a resposta que obteve uma percentagem maior foi “ciência”, correspondendo a 32%. A que obteve uma menor percentagem, face às que foram apresentadas, foi a relativa aos livros de fantasia, que registou 14% das respostas dos inquiridos. Dos inquiridos, 7% não respondeu nenhuma das opções de livro apresentadas, escolhendo “outros” como resposta, justificando essa opção com: “anime, manga e banda desenhada” (Figura 9).

Figura 9



Preferência de tipo de livro

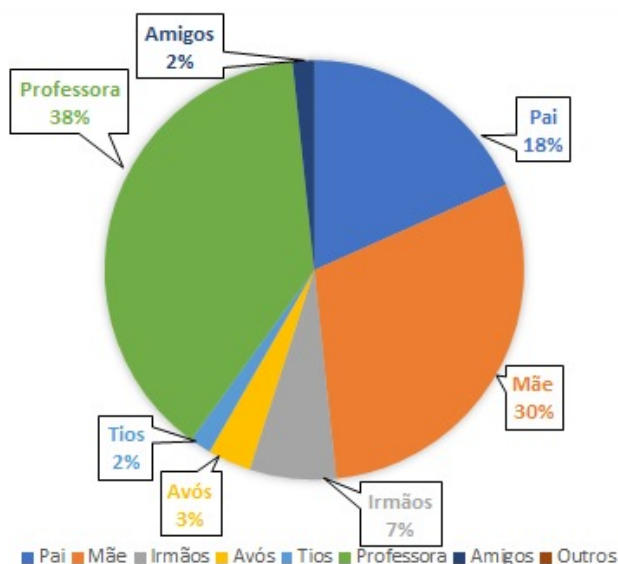


À questão “Quem costuma ler para ti?”, tendo a oportunidade de escolher mais do que uma opção, todos os alunos responderam a professora como uma das pessoas que mais lê para si, registrando uma percentagem de respostas de 38%. 30% dos inquiridos respondeu a mãe como uma das pessoas que também costuma ler para si. As percentagens mais baixas foram de 2%, correspondendo aos “tios” e “amigos”.

Figura 10



Pessoas que costumam ler para si



À questão de resposta aberta “Preferes ler sozinho ou que leiam para ti? Porquê?”, 65% dos inquiridos respondeu que prefere ler sozinho, sendo que os restantes 35% respondeu que prefere que leiam para si.

As razões apresentadas pelos alunos em que respondem que preferem ler sozinhos são:

1. “Porque já estou a ficar mais velho e já tenho de aprender a ler sozinho”;
2. “Porque já sei ler”;
3. “Consigo melhorar muito a leitura sozinho, mas se lerem para mim eu nunca vou melhorar”;
4. “Percebo melhor quando sou eu a ler”;
5. “Porque gosto de ser eu a ler, fico mais concentrada e ninguém me incomoda”.

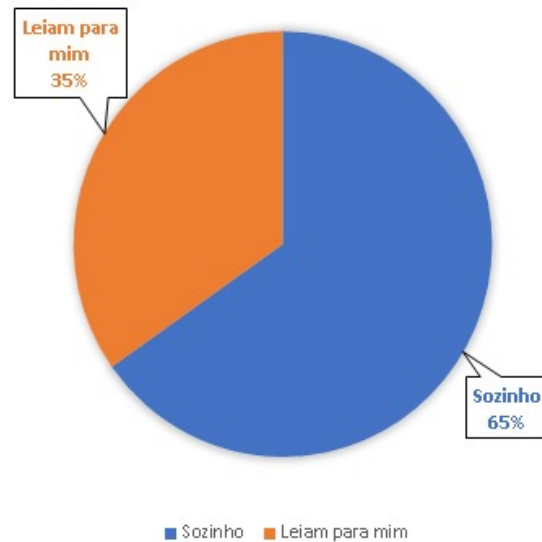
Já as razões apresentadas pelos alunos que responderam que preferem que leiam para si são (Figura 11):

- “Assim aprendo mais e estou mais atenta”;
- “Tenho mais ajuda e percebo melhor”;
- “Porque não gosto quando me obrigam a ler e assim não tenho de estar a olhar para o livro a ver se li bem ou não”;
- “Tem palavras que eu não sei e assim ao lerem para mim eu aprendo melhor e fico mais concentrada”;
- “Porque tenho dificuldades e assim percebo melhor. Fico mais atenta e consigo imaginar melhor”.

Figura 11



Preferência de leitura de livro (sozinho ou por alguém)

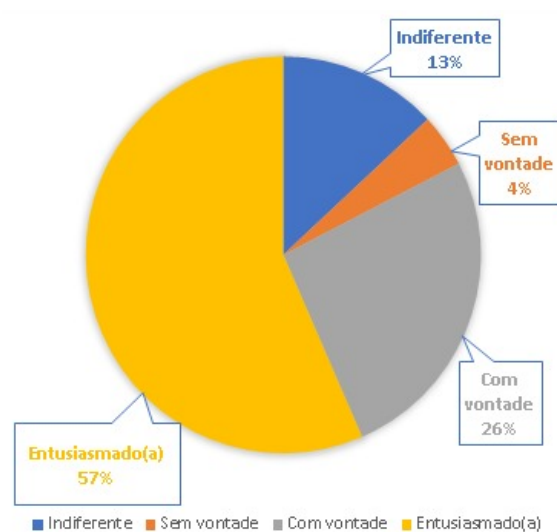


Relativamente à questão “O que sentes quando comesças a ler um novo livro”, 57% dos inquiridos respondeu “entusiasmado”, sendo esta a percentagem mais alta. A segunda percentagem mais alta foi de 26%, na resposta “com vontade”. A percentagem mais baixa registada foi a da resposta “sem vontade”, escolhida por apenas 4% dos inquiridos. No entanto, os que não se sentem muito motivados ao começar a ler um novo livro optaram pela resposta “indiferente”, o que resultou numa percentagem de 13% (Figura 12).

Figura 12



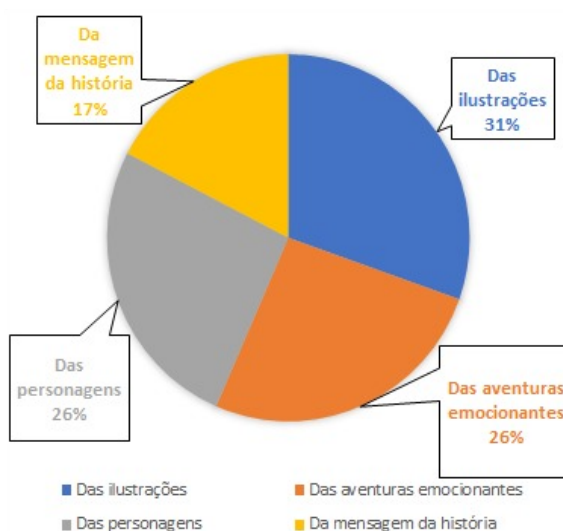
Sentimento ao começar um livro novo



À questão “Do que mais gostas num livro?”, os inquiridos responderam que gostam mais das “ilustrações”, registando uma percentagem de 31%. Tanto as “aventuras emocionantes” como as “personagens” registaram uma percentagem de 26%. Já a “mensagem da história” foi a menos votada, contando apenas com 17% (Figura 13).

Figura 13

Do que os alunos mais gostam num livro





Relativamente à última pergunta do questionário, “Na tua opinião, o que pode ser feito na escola ou na sala de aula para tornar a leitura mais divertida para ti?”, os alunos referiram:

- “Trazer livros de casa e contar a história à turma”;
- “Histórias com fantoches”;
- “Termos um cantinho de leitura na sala de aula”;
- “Ler na rua”;
- “Ouvir histórias de livros e não do manual”;
- “Termos livros na sala”;
- “Lermos coisas que eu gosto: animes e manga”;
- “Dramatizar os textos (ler com outra voz)”;
- “Peças de teatro sobre os livros que lemos”;
- “Ler livros na sala quando acabamos os trabalhos”;
- “Lermos na sala todos os dias 20 minutos”;
- “Fazermos jogos com os livros que lemos”;
- “Trazer livros de casa e ler ao longo do dia/semana”.

A realização deste questionário aos alunos ajudou-nos a perceber que o desenvolvimento do gosto pela leitura está diretamente ligado aos tipos de livros que mais gostam de ler e prende-se com o facto de terem, ou não, acesso aos mesmos em sala de aula, bem como ao facto de serem explorados em sala de aula ou não. Foi possível perceber que o que os alunos mais gostam num livro depende muito das preferências de cada um, sendo que uns dão mais importância às ilustrações, outros à mensagem da história, outros gostam mais das personagens e das aventuras emocionantes que acontecem ao longo das histórias. Os alunos apresentaram estratégias para tornar a leitura mais divertida, mencionando algumas das estratégias referidas pelos outros professores do 1.º CEB. É de destacar que a professora da turma não apresenta nenhuma das estratégias referida pelos alunos, sendo que os mesmos consideram importante a leitura diária ou semanal de um livro à sua escolha, bem como da existência de um cantinho de leitura em sala de aula, uma vez que não existem livros na sala de aula que os alunos possam manusear e explorar.

• 4. 3. Momentos de leitura

Foram observados cinco momentos de leitura, durante os quais os alunos tiveram oportunidade de ouvir cinco histórias diferentes. Estas observações destinavam-se a responder à questão de investigação “Que atividades podem estimular a motivação para a leitura no 1.º CEB?”.

A história “O Bairro Alexandre”, que se encontrava no manual de português, foi lida pela estagiária e, posteriormente, os alunos fizeram um projeto sobre as instituições que existem junto do local onde moram, bem como perto da escola. A história *Uma longa viagem* foi contada através do livro e as imagens projetadas no quadro, para que todos as vissem melhor. De seguida, fizeram uma ficha de trabalho para verificar se compreenderam a história, o que resultou em



muitas dificuldades por parte dos alunos. Ambas as histórias referidas anteriormente foram lidas em contexto de sala de aula, pela estagiária.

A história *Os animais estavam zangados* foi contada em contexto de biblioteca escolar, pela professora bibliotecária. A professora contou a história mostrando o livro, ao mesmo tempo que projetava as imagens do mesmo na parede da biblioteca. De seguida, foram escolhidos alguns alunos que quiseram dramatizar a história que ouviram, tendo sido atribuído um animal da história a cada um e tiveram de dizer uma fala desse animal.

A história *O monstro das festinhas* foi contada também pela professora bibliotecária com recurso a fantoches, mas em contexto de sala de aula. Após ouvirem a história, os alunos tiveram de desenhar o monstro das festinhas e atribuir adjetivos ao mesmo, inscrevendo-os num coração.

A história *Elmer e Alber* foi lida pela estagiária com recurso a fantoches, no recreio da escola. Após a leitura da história, e de regresso à sala de aula, os alunos realizaram bandas desenhadas representando os vários momentos da história. Após a realização de todas as atividades, os alunos foram questionados sobre qual a história que mais gostaram de ouvir e as razões para essa escolha. Esta questão pretendia responder à pergunta de investigação “Que atividades podem estimular a motivação para a leitura no 1.º CEB?”.

Das histórias que os alunos ouviram, nenhum aluno escolheu *Os animais estavam zangados* como a sua preferida. A mais votada foi a história *Elmer e Alber*, atingindo uma percentagem de 65% dos alunos. Estes apresentaram as seguintes razões:

- “Foi divertida a história”;
- “Gostei que tivesse fantoches”;
- “Gosto de elefantes”;
- “Porque foi na rua”;
- “Gostei das aventuras”;
- “Gostei mais das cores, tinha muitas cores alegres”;
- “Gostei da história”;
- “É igual a algumas das histórias que leio”.

A história *O monstro das festinhas* foi escolhida por 17% dos alunos, que apresentaram as seguintes razões:

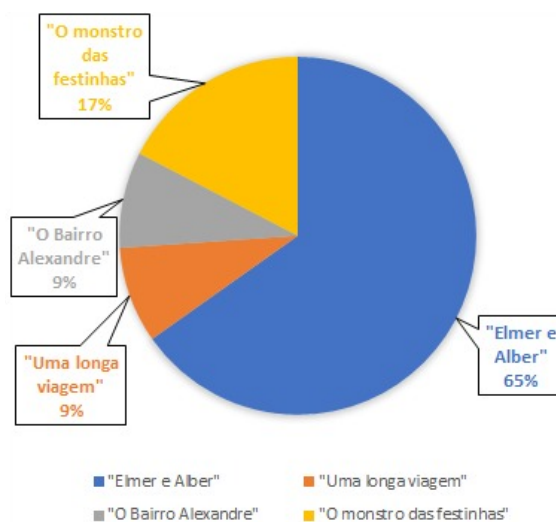
- “Gostei mais da história”;
- “Porque tinha fantoches”;
- “Porque era sobre o amor”;
- “Porque o monstro era fofinho”;
- “A história foi divertida”;
- “O monstro adorava festinhas”;
- “Porque estava ligada às emoções”;
- “Porque achei uma história bonita”.



As histórias *Uma longa viagem* e “O Bairro Alexandre” obtiveram a mesma percentagem, de 9%. A razão pela qual escolheram *Uma longa viagem* foi porque gostaram mais da história e, no caso do “O Bairro Alexandre”, porque gostaram mais da história e aprenderam “coisas novas” (Figura 14).

Figura 14

Preferência de histórias nos momentos de leitura



O registo da preferência dos alunos sobre os momentos de leitura referidos anteriormente permitiu responder à questão de investigação. Muitas das atividades de leitura realizadas ajudam na motivação para a leitura, na medida em que esta está diretamente relacionada com os interesses pessoais dos alunos. Os alunos dão preferência ao local onde a história é contada, ao tipo de história e à forma como a mesma é dinamizada. Foi possível perceber que é importante que os alunos se sintam cativados pela obra, por exemplo, através das suas ilustrações coloridas, que, sempre que possível, os livros sejam lidos em locais diferentes dos habituais e, acima de tudo, que devemos sempre procurar entender quais os interesses e gostos pessoais dos alunos.

● 5. Conclusões

A realização de concursos de leitura parece contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos, sobretudo porque, ao treinarem repetidamente a leitura de um texto para o concurso de leitura, a sua fluência aumenta: por já conhecerem o texto, conseguem antever os acontecimentos narrados, tendo uma melhor capacidade para interpretar expressivamente vozes diferentes, tanto para o narrador como para as personagens. Contudo, foi



também foi possível perceber que, se os alunos não treinarem a leitura dos textos, isso pode resultar em avaliações menos boas ou oscilações das mesmas, sendo expectável que tenham uma avaliação boa quando treinam e uma menos boa quando não treinam.

Com a realização desta investigação, foi também possível perceber a importância das estratégias dos professores para motivar os alunos para a leitura, tanto na escola quanto fora dela. Contudo, apesar de algumas estratégias serem eficazes, nem todos os alunos desenvolverão o gosto pela leitura, pois isso depende do gosto pessoal e das preferências de cada um. Uns dão mais importância às ilustrações, outros à mensagem da história, outros gostam mais das personagens e das aventuras emocionantes que acontecem ao longo das histórias. Os alunos apresentaram estratégias para tornar a leitura mais divertida, mencionando algumas estratégias não mencionadas pelos professores de 1.º CEB. Muitas das atividades de leitura realizadas ajudam na motivação para a leitura, na medida em que esta está diretamente relacionada com os interesses pessoais dos leitores. Os alunos dão importância ao local onde a história é contada, ao tipo de história e à forma como a mesma é dinamizada. É importante que os alunos se sintam cativados pela obra, por exemplo, através das suas ilustrações coloridas; que, sempre que possível, os livros sejam lidos em locais diferentes dos habituais; e que devemos procurar entender quais os interesses e gostos pessoais dos alunos.

Quanto à existência de um cantinho de leitura na sala de aula, a grande maioria dos professores considera que é importante para desenvolver o gosto pela leitura. No entanto, alguns professores referem que se trata apenas de uma estratégia e que a existência do mesmo não faz obrigatoriamente com que o aluno passe a gostar de ler e a ter hábitos de leitura.

Concluimos que existe uma relação entre o gosto pela leitura e a competência para a leitura, uma vez que, quanto mais os alunos lêem, melhores leitores serão, à medida que desenvolvem o seu gosto pela leitura. E, quanto mais os alunos treinarem, como foi possível verificar no concurso de leitura, melhores resultados terão, nos momentos de avaliação da sua competência para a leitura oral.

● 7. Referências

Araújo, L. & Costa, P. (2023). *O PIRLS 2021 mostra que ler para os mais novos é mesmo importante*. Iniciativa Educação. https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/estatisticas/o-pirls-2021-mostra-que-ler-para-os-mais-novos-e-mesmo-importante?_gl=1*1e88uk2*_up*MQ..*_ga*NjU4OTgyMTMuMTcxMzg2NDgxOQ..*_ga_BJZY0MB36T*MTcxMzg2NDgxOS4xLjEuMTcxMzg2NTI0OS4wLjAuMA.

Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil- Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel.

Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K. & Abdalla, M. M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e*



Contabilidade.

Research

Gate

https://www.researchgate.net/publication/281285824_A_Estrategia_de_Triangulacao_Objeticos_Possibilidades_Limitacoes_e_Proximidades_com_o_Pragmatismo

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., Azevedo, H. (2012). *A Leitura de histórias-qualidade das Interações entre Pais e Filhos*. In. *Revista Diversidades* (pp.16-19).

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J. & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação.

Esteves, S. & Almeida, A. A. (2019). Reading Out Loud: Perceptions and Practices of Primary School Teachers. In. *Innovation in language learning international conference* (pp.1-5). Florença: Filodiritto Editore / Pixel. https://doi.org/10.26352/DY14_2384-9509

Galvão, A. L. M. & Silva, A. C. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, 18, 3, 27-42. <https://doi.org/10.13102/cl.v18i3.2678>

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. ASA.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação.

Kocaarslan, M. (2019). The effects of reading rate, accuracy and prosody on second grade students' oral retelling. In. *Acta Psychologica*, 197, 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.05.005>

Pfost, M. & Heyne, N. (2023). Fostering children's reading comprehension: the importance of fiction reading. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 127-137. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00376-0>

Querido, L. & Fernandes, S. (2021). Ler por prazer. Quem lê mais, lê melhor, ou quem lê melhor, lê mais?. *Iniciativa Educação*.



[https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/ler-por-prazer-quem-le-mais-le-melhor-ou-quem-le-melhor-le-mais.](https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/ler-por-prazer-quem-le-mais-le-melhor-ou-quem-le-melhor-le-mais)

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Ministério da Educação.

Westveld, M. F., Armstrong R. M. & Barton G. M. (2020). Reading Success, In M. F, Westveld, R. M. Armstrong & G. M. Barton (Ed.), *Reading success in the primary years: an evidence-based interdisciplinary approach to guide assessment and intervention* (pp.1-17). Springer.