



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Associação de
Jardins-Escolas
João de Deus



Junta de Andalucía



CEIP ROSA DE GÁLVEZ



ITYE
Instituto Tecnológico de
Yucatán



ISTITUTO COMPRESIVO
GIOVANNI XXIII



Manchester
Metropolitan
University



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

PROGRAMA ERASMUS DA UNIÃO EUROPEIA + KA2

Projeto DE parcerias estratégicas READ-COM

“Comunidades de leitura: dos livros em papel à era digital”

Código 2019-1-ES01-KA201-063967

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO

Universidade de Málaga - Espanha

Compilado em Málaga em Setembro de 2020



CONTEÚDOS

1. Introdução

1.1. Estado da pedagogia da leitura

1.2 Descrição dos participantes

1.2.1. Descrição dos professores do Ensino Básico

1.2.2. Descrição das famílias

2. Metodologias e estratégias de leitura para o desenvolvimento da competência da leitura nos alunos do Ensino Básico

2.1. Princípios e metodologias psico-pedagógicas para aprender a ler

2.2. Organização das atividades (programação ou planeamento, experiências de aprendizagem, grupos de estudantes)

2.3. Espaço, materiais e recursos humanos

2.4. Avaliação

2.5. Tipos de textos

2. O papel ds famílias no desenvolvimen da leitura

4. Conclusões

Bibliografia

Apêndices





INTRODUÇÃO

Este relatório faz a compilação e sintetiza os resultados dos estudos realizados por cada parceiro sobre as práticas de leitura no Ensino Básico. Assim, as principais ideias sobre o estado da leitura pedagógica em cada país participante (Espanha, Portugal, Itália, Grécia e Inglaterra) são tidas como ponto de partida. Além disso, são apresentados os dados sociodemográficos sobre os professores e sobre as famílias que participaram.

Seguem-se os dados obtidos de forma comparada em relação às questões relacionadas com as metodologias e as estratégias do desenvolvimento da competência da leitura dos alunos dos 6 aos 12 anos (princípios psico-pedagógicos; organização das atividades; recursos espaciais, materiais e humanos; avaliação e tipos de textos). Finalmente, são descritas as dimensões relacionadas com o papel das famílias na aprendizagem da leitura.

1.1 ESTADO ATUAL DA PEDAGOGIA DA LEITURA

Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

A linguagem deve ser tratada numa abordagem interdisciplinar, com os seus principais objetivos de modo a desenvolver competências linguísticas: ouvir, falar e dialogar, ler e escrever e, mais especificamente, incentivar a leitura e a compreensão de textos literários, que contribuirão significativamente para o desenvolvimento de competências linguísticas ou comunicativas. Ao mesmo tempo, o conhecimento da língua desenvolve-se estimulando a reflexão sobre a sua utilização nos vários contextos comunicativos. Assim sendo, a linguagem é um poderoso instrumento para nos ajudar a coexistir; para expressar ideias, sentimentos e emoções; e, em última análise, para regular o próprio comportamento.

O desenvolvimento da competência comunicativa permite decidir não só como usar a linguagem, mas para quê, onde e com quem usá-la. Deste ponto de vista reflexivo e funcional, a aprendizagem de linguagem contribui para o desenvolvimento duma compreensão abrangente (em vez de fragmentada) de conhecimentos, competências e atitudes dos alunos.

A competência em matéria de comunicação linguística constitui a base da



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

aprendizagem e constitui um canal de desenvolvimento da competência em todas as suas facetas, acima de tudo as competências de: aprender a aprender; social e cívico; consciência digital e expressão cultural; e matemática, tecnologia e ciências.

A fim de melhorar a competência comunicativa nos centros educativos da Andaluzia, promovem-se programas educativos, como por exemplo os seguintes.

- *Projeto Lingüístico do Centro*: de natureza de longa duração (que decorre ao longo de três anos letivos), este projeto oferece aos centros educativos as estratégias metodológicas, os materiais e os recursos para a construção de um projeto lingüístico, bem como os conselhos necessários através de atividades de formação e ambientes colaborativos. Este projeto requer a participação de numerosos docentes.
- *Comunicação*: dividida em quatro linhas transversais de intervenção: oralidade, escrita funcional da leitura, escrita criativa e literacia audiovisual. Este programa está empenhado na inclusão de múltiplas literacias, bem como no impacto das famílias, na importância dos clássicos literários e das bibliotecas escolares.

Outras instituições relevantes são as bibliotecas escolares, que se encontram em todos os centros educativos andaluzes como recursos para o ensino e para a aprendizagem.

Em relação às avaliações internacionais e, mais concretamente, aos relatórios PISA, a Espanha, atualmente, continua a estar abaixo da OCDE-24 (540) e do total da União Europeia (539). Os estudantes andaluzes obtiveram 525 pontos - um resultado inferior, embora não significativamente diferente da média espanhola.

Melilha: detalhes de interesse para o estudo (UGR)

Melilha é uma cidade com características sociolingüísticas muito particulares: uma população de 86.487 habitantes de diferentes culturas, sendo a maioria de origem europeia e com língua materna espanhola, e berbere de língua materna predominantemente Mazig ou Tamazight, que têm uma família e uso social não oficiais. Os resultados da região em avaliações nacionais e internacionais são piores do que os de outras regiões espanholas, como por exemplo no relatório de 2016 sobre o estado do sistema educativo espanhol. No relatório PISA de 2009, o último estudo em que a cidade participou, Melilha ficou em último lugar na Espanha (Rico-Martín e Mohamedi-Amaruch, 2019).



Como consequência destes resultados recorrentes, encontramos uma elevada taxa de insucesso escolar em Melilha, conjuntamente com a cidade autónoma de Ceuta, como mostra um relatório encomendado pelo Ministério da Educação e levado a cabo por investigadores da Universidade de Granada (Sánchez-Fernández, 2010): "Acordo de colaboração entre o eurodeputado e a Universidade de Granada para a implementação de iniciativas conjuntas destinadas a melhorar a qualidade dos cuidados educativos para pessoas com poucas qualificações, reduzir o abandono escolar precoce e melhorar a formação dos professores não universitários nas cidades de Ceuta e Melilha".

No relatório acima referido, foi sugerido que os fatores que tornam mais provável que um aluno abandone os seus estudos estão entre os 16 e os 17 anos de idade (independentemente do sexo), de origem berbere e de baixo contexto socioeconómico, e bilingue espanhol-tamazight, com preferência por esta segunda língua no contexto familiar. Outro fator é que, apesar de estarem na escola desde os 3 ou 4 anos de idade, podem frequentemente chumbar a Língua Espanhola, às vezes repetindo um ou mais anos letivos, especialmente nos primeiros anos do ensino secundário, e abandonando os seus estudos para poderem trabalhar. Os hábitos de leitura dos alunos que abandonam os seus estudos são tipicamente muito baixos, o que pode levar a dificuldades na compreensão da leitura e na compreensão oral das explicações dos professores (Jiménez-Jiménez, Rico-Martín e Sánchez-Fernández, 2015).

Perante esta situação de insucesso e abandono escolar, o Ministério da Educação de Melilha realiza uma série de programas (Programa de Imersão linguística, Programa de Apoio Educacional e Programa de Reforço Escolar para os distritos IV e VI), conjuntamente com um plano de educação compensatório que é realizado nos centros educativos para desenvolver as competências linguísticas comunicativas dos alunos com fraco comando de espanhol. Mohamedi-Amaruch (2018) detalha cada uma destas ações, tanto as atuais como as realizadas nos anos anteriores. Desta forma, realizam-se trabalhos para mitigar as desvantagens sentidas por alguns membros deste grupo bilingue

Portugal (Associação de Jardins-Escolas João de Deus)

Alguns estudos afirmam que, uma vez que o sistema alfabético é baseado em fonemas (sons), estar ciente disso desde cedo é um requisito extremamente importante para uma relação mais positiva entre os processos de leitura e escrita. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita é desenvolvida de forma progressiva, e para aprender a ler e a escrever,



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

uma criança precisa antes de tudo de dominar um conjunto de competências pré-adquiridas durante o período de educação pré-escolar.

Durante a primeira fase do Ensino Básico, as crianças associam a ortografia de cada palavra, composta por uma sequência organizada de grafemas, com a sua própria forma fonológica. Ao longo do processo de aprendizagem à leitura, estas associações consolidam-se, permitindo o acesso aos significados das palavras simples através da sua ortografia, ou seja, sem necessidade de mediação fonológica (Morais, 1994). Existem duas fases durante o Ensino Básico:

- *Fase estritamente alfabética*: em que as crianças já possuem um vasto conhecimento do sistema de correspondência e de identificação entre grafema e fonema, que lhes permite descodificar palavras desconhecidas. No início desta fase, a leitura das palavras é lenta, mas aumenta gradualmente de velocidade. Esta fase também é caracterizada por um aumento significativo das palavras memorizadas. As crianças também adquirem a capacidade de ler novas palavras comparando-as com palavras foneticamente semelhantes. Para a maioria dos alunos esta fase requer uma educação formal.
- *Fase alfabética consolidada*: caracterizada pela consolidação do sistema relacional de grafemas e fonemas. O número de palavras memorizadas aumenta rapidamente, e as crianças memorizam palavras mais longas com mais facilidade, porque podem estabelecer uma ligação entre grupos de letras semelhantes. A leitura das palavras através da descodificação também evolui, adquirindo um conhecimento mais complexo da influência que um certo conjunto de letras tem no próximo conjunto de letras a ler. A identificação de sequências de letras que representam unidades fonográficas e morfemas predomina sobre a identificação básica do conhecimento grafo-fónico.

Itália (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

A prática da leitura ajuda as crianças a terem uma atitude positiva e aberta em relação ao mundo que as rodeia, ao conhecimento e à cultura. Aqueles que lêem desde cedo (Kamhi & Catts, 2012) desenvolvem boas capacidades de escrita e também pensamento criativo. Entre o nascimento e os 10 anos de idade, a experiência da leitura partilhada é muito importante: ler com um adulto (professor ou pai) é muito diferente da



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

leitura individual. (Niklas & Schneider, 2015; Nikla, Tayler & Schneider, 2015).

A pedagogia atual ensina-nos que não há aprendizagem sem envolvimento emocional e, por essa razão, a leitura partilhada é mais eficaz: partilhar significa ficar perto; com efeito, a cumplicidade, o envolvimento emocional e a afetividade são reforçados juntamente com a capacidade de ler e de interpretar um texto.

Além disso, note-se que os formatos de leitura atuais mudaram muito: não só o formato em papel continua a existir, como também existem livros eletrónicos e aplicações relacionadas com a leitura, que permitem às crianças interagir com livros usando outros sentidos para além da visão. (Jewitt e Kress, 2003). A tecnologia, no entanto, não pode substituir o valor da presença de um adulto na cumplicidade da leitura partilhada.

Os dados mais recentes que temos sobre a leitura em Itália são os recolhidos pelo ISTAT (Instituto Nacional de Estatística) em dezembro de 2019, relativos a 2018. Entre os dados mais notáveis encontramos os seguintes:

- O público que mais gosta de ler é raparigas entre os 11 e os 19 anos de idade.
- A leitura é muito mais difundida nas regiões setentrionais da Itália.
- Uma em cada dez famílias não tem um livro em casa.

Esta última constatação destaca precisamente a ligação necessária entre o ambiente escolar e as famílias a fim de cultivar o hábito da leitura entre as crianças.

Grécia (*Institouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos*)

Em grego há um termo específico para a promoção do Reading por prazer: "Philanagnosia". Define-se como a relação positiva do leitor com o livro como o tipo e expressão preeminente do material escrito e, ao mesmo tempo, inclui atividades educativas especializadas, que visam modelar esta relação, principalmente através do desenvolvimento das competências cognitivas necessárias, mas também através de competências sociais e critérios estéticos (Markidis, 2011).

O cultivo da leitura por prazer está relacionado com o uso multifacetado de livros na escola, através de várias atividades educativas iniciadas por professores que participam em constante desenvolvimento profissional, adquirindo conhecimento científico e competências didáticas na área da Leitura por Prazer. (Givalou, 2008).



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

De acordo com a investigação, sobretudo a família, mas também a escola e o professor, desempenham um papel importante na promoção da leitura por prazer.

O papel do professor no desenvolvimento da leitura por prazer é diferente do papel tradicional do professor como transmissor de conhecimento. Isto significa que o professor deve propor atividades criativas e agir como mediador e coleitor (Givalou, 2008), como assistente e colaborador, motivando os alunos para a leitura (Malafantis, 2008). Isto ocorre numa altura em que as condições não são particularmente favoráveis com a prevalência da televisão e dos videojogos na vida das crianças (Papadatos, 2012).

Neste contexto, são dados dois passos para a melhoria da pedagogia da leitura, a partir da perspetiva do prazer da leitura. Esses dois passos são os novos Currículos para o Ensino da Língua e a Literatura Grega Moderna no Ensino Básico (Curriculum, 2011), que promovem o desenvolvimento de práticas e atividades relacionadas com os livros e, sobretudo, a literatura, e o programa "Ações inovadoras para reforçar a leitura para o prazer nos alunos" e iniciativas em curso do Centro Nacional do Livro.

Além disso, o interesse por livros infantis de editores ou livrarias tem crescido, o que ajuda a criar um clima de leitura por prazer. Os meios de comunicação - principalmente jornais e algumas revistas com apresentações de livros, resenhas de livros, etc., mas também a televisão estatal com programas dedicados aos livros - participam ativamente na formação deste ambiente.

No contexto escolar grego, a leitura, e conseqüentemente a leitura por prazer, é promovida através do Quadro Curricular Interdisciplinar Unificado [$\Delta.E.II.\Sigma.\Sigma.\Sigma.-A.II.\Sigma.$ (2002)] do Ministério da Educação.

Em 2011, o Ministério lançou um novo plano de estudos para o ensino da língua e da literatura grega modernas nas escolas do Ensino Básico. [NSRF 2007-13 / OP. "Nova escola" MIS: 295450). O novo plano de estudos prevê, pela primeira vez, um período discreto durante o qual os alunos entram em contacto com textos literários completos e não somente com excertos de textos.

A pedra angular do curso de literatura é a leitura, um fenómeno cultural relacionado com quase todos os aspetos da vida e da cultura. O desejo de ler é transmitido através das relações humanas: as relações dos alunos com o professor; estudantes uns com os outros; estudantes com as suas famílias. O novo plano de estudos para a literatura não



está centrado no texto, mas sim nos estudantes.

Apesar do pano de fundo acima descrito, a posição da leitura no sistema educativo grego é marcada pela falta de formação sistemática e pela falta de atualização dos professores em Leitura por Prazer e práticas metodológicas no processo educativo. Além disso, o facto de ler por prazer semanalmente não é um requisito formal ou que esteja nos estatutos, ela resulta simplesmente no cultivo da Leitura por Prazer na escola, sendo ele apenas ocasional (Givalou, 2008). No entanto, como objetivo, a Leitura por Prazer é um dos principais princípios do Currículo da Língua Grega para o Ensino Básico (Givalou, 2008). Assim sendo, embora por um lado, o contributo do cultivo da Leitura por Prazer seja reconhecido no desenvolvimento abrangente das capacidades mentais e psicossomáticas das crianças (Dermitzakis, 2008), por outro lado, o Currículo não prevê o ensino autónomo de textos literários em horários semanais específicos (Givalou, 2008).

Desde 2018 que as escolas públicas fazem parte da rede de bibliotecas escolares. Em cada unidade escolar que faça parte do Sistema de Rede de Bibliotecas escolares primárias, é nomeado um professor Diretor da Biblioteca Escolar no início de cada ano letivo, por decisão da Associação de Professores.

Inglaterra (*Manchester Metropolitan University*)

Uma análise do Estudo Internacional de Literacia em Leitura (PIRLS) de 2016, identifica a Inglaterra como "um dos países com melhor desempenho na Europa" (McGrane et al, 2017:12) com uma pontuação média de 559. Isto é significativamente superior à pontuação média de 539. O PIRLS 2016 marcou o primeiro ciclo em que foi possível avaliar a ligação entre os resultados do 1º Ano do *Phonics Screening Check* (Controlo de Rastreo do Fónico) introduzido em 2012 e os resultados em PIRLS. A Verificação de Rastreo de Fónicas do 1º Ano assim como outros exames nacionais serão discutidos mais detalhadamente nesta secção; no entanto, os resultados demonstraram que existe uma correlação direta entre a realização no *Phonics Screening Check* e o desempenho do PIRLS.

O resultado dos exames nacionais de 2019 (SATS), publicados anualmente, mostraram



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

que 73% dos alunos cumpriram o nível esperado. Este é um recuo de 2% em relação a 2018. A diferença de género na leitura continua patente, com 69% dos rapazes a cumprirem o nível esperado em comparação com 78% das raparigas. O fosso entre os alunos desfavorecidos e os restantes alunos permanece estável. Os resultados indicam ainda uma lacuna na leitura para crianças cuja primeira língua seja o inglês (EAL): 69% das crianças da EAL cumpriram o nível esperado em comparação com 74% das crianças para as quais o inglês é sua primeira língua.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (NC) em Inglaterra foi introduzido em 1988, havendo uma versão mais recente de 2013. Cada área temática do NC tem o seu próprio Programa de Estudos. Os programas de estudo para inglês são definidos ano após ano para a fase-chave 1 (Anos 1 e 2) e para dois anos para a Fase-Chave 2 (Anos 3 e 4; Anos 5 e 6). Cada Programa de Estudos tem requisitos legais relacionados com a leitura (reconhecimento de palavras e compreensão) e a escrita (transcrição e composição). Além disso, diz que os alunos devem ser ensinados a ler fluentemente, entender a prosa estendida (ficção e não ficção), e ser encorajados a ler por prazer. As escolas devem fazer tudo o que estiver ao seu alcance para promover uma leitura mais ampla... e estabelecer altas expectativas para a leitura em casa.

O Currículo Nacional para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (NC) em Inglaterra foi introduzido a partir de 1988, com a sua versão mais recente de 2013. Cada área temática do NC tem o seu próprio Programa de Estudos. Os programas de estudo para Inglês são definidos atualmente para a Fase 1 (1º e 2º Ano) e de dois anos para a Fase 2 (3º e 4º Anos; 5º e 6º Ano). Cada Programa de Estudos tem requisitos legais relacionados com a leitura (reconhecimento de palavras e compreensão) e a escrita (transcrição e composição). Além disso, diz que os alunos devem ser ensinados a ler fluentemente, entender a prosa estendida (ficção e não ficção), e ser encorajados a ler por prazer. As escolas devem fazer tudo o que estiver ao seu alcance para promover uma leitura mais ampla... e estabelecer altas expectativas para a leitura em casa.

1.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta secção descreve as amostras de professores e de famílias do Ensino Básico que participaram na investigação através do preenchimento de questionários preparados pela equipa da Universidade de Málaga.



1.2.1 DESCRIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

A amostra total dos professores do Ensino Básico é de 744. As principais características dos participantes neste estudo de cada um dos parceiros são apresentadas abaixo.

Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Número de Professores: 240

Foi selecionada uma amostra composta por 240 professores do Ensino Básico da província de Málaga. A maioria são mulheres, mais especificamente 76,3% contra 23,8% de homens. A percentagem mais elevada de professores, 43,3% está na faixa etária que vai dos 36 aos 45 anos de idade, seguida dos professores com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos de idade. Quanto aos professores mais jovens, com menos de 26 anos de idade, há uma percentagem muito baixa (0,8%).

O número médio de anos de serviços de ensino é de 14,8% e a grande maioria (80,8%) (n = 194) desempenha algum tipo de função (tutor ou professor de apoio). No que diz respeito à tutoria, 30,83% não estão a dar explicações em nenhum ano escolar (n = 74) e os restantes são distribuídos da seguinte forma, tendo em conta as suas tutorias: 1º Ano (n = 30), 2º ano (n = 30), 3º Ano (n = 23), 4º Ano (n = 33), 5º Ano (n = 21) e 6º Ano (n = 20).

E no que diz respeito ao desenvolvimento de tarefas de apoio, 21,7% (n = 52) dos professores participantes eram idênticos. Destes, apenas 46,2% (n = 24) realizam tarefas de tutoria.

Assim, 10% do total da amostra realiza o seu trabalho como docente de apoio e de tutoria. Em seguida, a formação de professores será analisada de duas dimensões diferentes: a formação académica e o número de atividades formação que realizou nos últimos 5 anos. O maior grau de estudos que têm, na sua maioria, corresponde a um certificado (58,3%) e a uma licenciatura (30%). Apenas 3,3% têm a atual licenciatura. Estes diplomas permitiram-lhes ser professores especialistas em diferentes âmbitos: Ensino Básico (41,6%), Língua Estrangeira (Inglês) (17,9%), Educação Física (11,2%), Pedagogia Terapêutica (6,25%), Música (5,83%), Língua Estrangeira (Francês) (4,1%), Bilingue (3,3%) e outros (6,6%).



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

Relativamente ao número de cursos de formação, 16% não realizou qualquer ação de formação, 53% realizou uma e três ações de formação, 13,5% realizou entre 4 a 6 e 17,5% realizou mais de 6 ações de formação.

Os professores utilizam uma metodologia eclética das várias metodologias de aprendizagem da leitura, uma vez que indicam a utilização de mais de uma delas, embora deva-se notar que 8,3% não responderam a esta pergunta. A metodologia mais frequente é o método misto (41,2%), seguido da consciência fonológica (38,3%), do método global (33,3%), do construtivista (25,4%), do método silábico (22,5%), do método alfabético (20,4%) e, finalmente, o método fónico (17,9%).

Por isso, muitos professores contam com uma grande diversidade de textos, sendo os mais utilizados os do tipo expositivo (76,6%), seguidos pelo literário (72,9%), o informativo (72,5%), o enumerativo (53,3%) e o prescritivo (45%).

Em relação às dificuldades práticas encontradas na leitura, estas devem-se principalmente à compreensão escrita (71,6%) e oral (37,5%). Em seguida, são apontados os aspetos relacionados com o despertar do gosto pela leitura (30%) e o ensino da leitura (14,5%). Nesse sentido, os materiais mais usados na sala de aula na promoção da leitura são (cartões, jogos, passaportes, leitores, animais de estimação, marionetas.), da biblioteca de sala de aula (90,8%), do manual de leitura (76,6%), de materiais da biblioteca da escola (73,3%), dos livros de bibliotecas de sala de aula (67,9%) e dos livros trazidos de casa (50,4%).

Em relação ao tipo de centro educativo onde trabalham os professores participantes, a maioria encontra-se em ambientes urbanos (94,6%) e a minoria, em ambientes rurais (5,4%). A tutela é 96,3% pública e 3,3% de tutela privada. 32,92% dos professores trabalham num centro educativo bilingue, 15,42% em centros de compensação educativa e 15% em centros educativos com desempenho difícil.

Observamos que 98,8% dos professores indicam que, no seu centro educativo, os professores estabelecem medidas de promoção do acesso à leitura, tanto na escola como na família, para proporcionar um ambiente que incentive e convide as crianças a lerem em ambos os contextos. 52,9% indicam ter estado em centros educativos com práticas inovadoras e 62,9% participaram em Projetos Institucionais ou Administrativos relacionados

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

com o ensino da leitura. 63,2% reportam a existência, quer no centro educativo onde trabalham atualmente ou onde trabalharam anteriormente, de um método de leitura pré-definido pela escola.

Tabela 1.

Pontos fortes e fracos dos professores participantes UMA-CEIP Rosa de Gálvez

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Experiência do professor (media de 14,87 anos de ensino)	Poucos continuam a fazer formação de pós-graduação (30%)
Centros educativos Bilíngues (32.9%)	A maior parte dos professores é mulheres (76.3%)
Os professores fazem formação continua (84%)	Poucos centros educacionais de compensação (15.4%)
Elevada percentagem de professores de apoio educativo (21.7%)	

Melilha (UGR)

Número de Professores: 47

Foi selecionada uma amostra composta por 47 professores do Ensino Básico de Melilla. A maioria são mulheres (78,7%) e 21,3% são homens. A percentagem mais elevada de professores, 42,6% situa-se na faixa etária dos 46 aos 55 anos de idade, seguindo-se os professores entre os 36 e os 45 anos de idade (27,7%) e dos 26 aos 35 anos de idade (14,9%). Há uma percentagem baixa (2,1%) de professores mais jovens, com menos de 26 anos de idade.

A percentagem mais elevada mostra os professores que estão ativos há mais de 25 anos (29,8%), seguidos dos que têm entre 11 e 15 anos de serviço (23,4%), enquanto apenas 8,5% trabalham entre 6 e há 10 anos. Os mais novos, que trabalham há menos de 5 anos, representam 14,9% da amostra. O número médio de anos de serviço no Ensino Básico é de 15,21% e a grande maioria (83%) desempenha a função de tutoria e 17% não são tutores de nenhuma turma. Os restantes são distribuídos da seguinte forma: 1º Ano (14,9%), 2º Ano



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

(12,8%), 3º Ano (14,9%), 4º Ano (10,6%), 5º Ano (10,6%) e 6º Ano (19,1%).

Em seguida, a formação de professores será analisada a partir de duas dimensões diferentes: a especialidade de ensino e o número de atividades formação que realizou nos últimos 5 anos. 36,2% são professores de apoio e 72,3% são professores especializados em diferentes matérias: Língua Estrangeira (Inglês: 19,1%; Francês: 6,4%), Pedagogia Terapêutica (8,5%), Terapeuta da Língua da Fala (21,3%) e Música (2,1%).

Relativamente ao número de ações formação relacionadas com o desenvolvimento de competências linguísticas nos últimos 5 anos, 12,8% não fizeram qualquer ação de formação, 46,8% fizeram entre 1 a 3 ações de formação, 29,8% realizaram entre 4 a 6 e 10,6% fizeram mais de 6 ações de formação.

Os professores usam uma metodologia eclética das várias metodologias de aprendizagem da leitura, uma vez que indicam a utilização de mais de uma delas. A metodologia mais frequente é o método misto (51,1%), seguido do método global (34%), e o menor é a consciência fonológica (14,9%), ver Figura 1.

Por conseguinte, muitos professores contam com uma grande diversidade de textos, sendo os mais usados os do tipo expositivo (80,9%), seguidos pelo texto literário (78,7%), o informativo (63,8%), o enumerativo (51,1%) e o prescritivo (46,8%).

Muitos professores contam com uma grande diversidade de textos, sendo os mais usados os do tipo expositivo (80,9%), seguidos dos textos literários (78,7%), textos informativos (63,8%), textos enumerativos (51,1%) e textos prescritivos (46,8%).

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

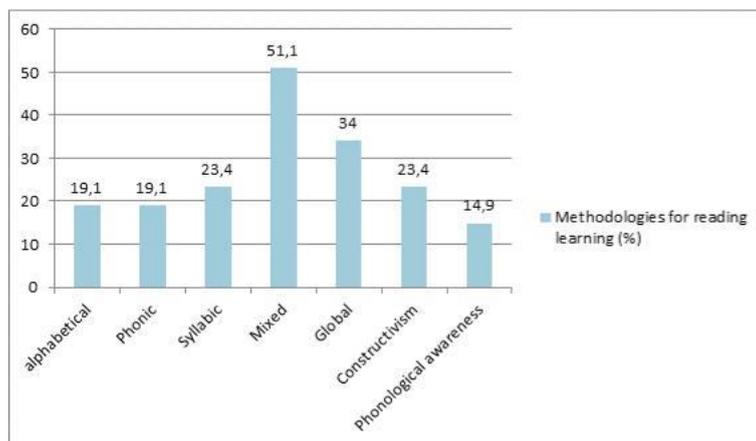


Figura 1. Metodologias para o ensino da leitura (%)

Em relação às dificuldades práticas encontradas na leitura, elas devem-se essencialmente à compreensão escrita (72,3%) e oral (44,7%). Em Segundo lugar são apontados os aspetos relacionados com o despertar do gosto pela leitura (53,2%) e as técnicas de leitura (29,8%). Na promoção da leitura, os materiais mais usados nas salas de aula são a leitura de livros (91,5%), livros das bibliotecas da sala de aula (85,1%), materiais da biblioteca da sala de aula (72,3%), materiais da biblioteca da escola (57,4%) e livros trazidos de casa (42,6%).

Em relação ao tipo de centro educativo onde trabalham os professores participantes trabalham todos em ambientes urbanos. A tutela é 78,7% pública e 17% por contrato de associação. Apenas 19,1% dos professores trabalham num centro educativo bilingue e 2,1% em centros educativos de compensação educativa. 100% dos professores indicam que, no seu centro educativo, os professores estabelecem medidas visando a promoção do acesso à leitura, tanto na escola como no seio familiar.

55,3% indicam ter estado em centros com práticas inovadoras e 42,6% participaram em Projetos Institucionais ou Administrativos relacionados com o ensino da leitura. 42,6% reportam a existência, quer no centro onde trabalham atualmente que ronde anteriormente trabalharam, de um método de leitura estabelecido pela escola.

No que diz respeito às ações coordenadas entre a fase do Pré-Escolar e o primeiro ano do Ensino Básico no mesmo centro educativo, de forma a incentivar a leitura, reflete a variedade das ações tomadas. Note como se destacam aqueles que visam desenvolver



projetos em comum com todos os elementos que podem ser trabalhados em qualquer ação ou proposta didática.

Portugal (Associação de Jardins-Escolas João de Deus)

Número de Professores: 119

Selecionámos 119 amostras de professores do Ensino Básico nos centros educativos João de Deus em todo o país. A partir dos dados obtidos verificámos que uma grande parte dos professores do Ensino Básico é do sexo feminino (97,4%) e a sua idade média é entre 36 e 45 anos. Verificámos também que os professores mais novos participam neste questionário.

Relativamente à experiência de trabalho, verificamos que a maioria dos professores já trabalha há pelo menos 21 a 25 anos (36,1%) e os menos representativos são os professores com mais de 25 anos de experiência pedagógica.

No que diz respeito à tipologia institucional, o questionário só foi posto em prática numa instituição do sector privado que gere vários jardins-de-infância em Portugal. Tendo em conta a localização das escolas, verificamos que 92,4% das pessoas inquiridas dizem que trabalham em zonas urbanas e apenas 7,6% afirmam trabalhar em zonas rurais.

Analisamos agora o passado dos professores do ensino primário e o número de cursos de formação que frequentaram nos últimos cinco anos. Distribuindo o passado académico, vemos que a maioria dos participantes possui (54,6%) o Grau de Licenciatura (pré-Bolonha) e 45,4% têm o Mestrado (o 2º ciclo de Bolonha ou um Mestrado especializado). Tenham em conta que hoje em dia em Portugal o curso de Professores do Ensino Básico é alcançado através da obtenção do grau de mestre (2º ciclo de Bolonha). Para frequentar este Mestrado, é obrigatório ter concluído a Licenciatura (1º ciclo de Bolonha) do curso de Educadores de Infância. Para categorizar os professores, perguntámos-lhes se eles são os professores responsáveis pela sala de aula, se são os professores de apoio do professor responsável pela sala de aula ou se por outro lado eles são professores especializados. A maioria dos participantes são os responsáveis pela sala de aula (86,6%); 10,9% são professores de apoio do docente responsável pela sala de aula e 4,2% são especialistas, principalmente em Necessidades Educativas Especiais e (1,7%) são professores de inglês (2,5%).

Analisando as competências dos professores, verificamos que 54,6% dos professores



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

frequentaram uma a três ações de formação; 16,0%, frequentaram quatro a seis ações de formação e 20,2% frequentaram mais de seis ações de formação. Finalmente, 9,2% dos professores não frequentaram qualquer ação de formação. Analisando em detalhe vemos que a maioria dos professores não frequentaram nenhuma ação de formação durante o primeiro ano de trabalho como professor. Em Portugal, os professores do Ensino Básico que responderam a este questionário utilizam uma metodologia eclética, uma vez que a maioria deles utiliza várias metodologias diferentes para envolver os alunos em atividades de leitura. Analisando o gráfico da Figura 4, vemos que a consciência fonológica é a mais utilizada (72,3%), seguida do método fónico (47,9%) e pelo misto/interativo (43,7%). O método menos utilizado pelos participantes é o construtivista, utilizado por apenas 15,1% dos professores. Quanto ao processo de aprendizagem da leitura (Figura 5) os professores que participaram neste questionário priorizaram textos literários (88,2%) e descritivos (73,9%). O tipo de texto menos utilizado é o expositivo (52,1%).

Relativamente às práticas encontradas ligadas ao processo de leitura, os participantes relataram ter mais dificuldade em implementar a compreensão escrita (73,1%), seguindo-se o despertar do gosto pela leitura (36,9%) e a compreensão oral (33,6%). Quase um quinto dos participantes (21,0%) enfrenta dificuldades em compreender as técnicas de leitura.

Relativamente aos materiais utilizados para promover a leitura, os professores do Ensino Básico indicaram que preferem utilizar os manuais escolares ou livros de ortografia (92,4%), seguidos de livros trazidos pelos alunos de casa (85,7%); muitos deles relataram que usam livros (79,8%) ou os materiais da biblioteca de sala de aula (63,0%). Dito isto, 52,1% dos professores do Ensino Básico relataram que usam materiais retirados da biblioteca do seu centro educativo. Um terço dos professores do Ensino Básico (33,6%) usa outros materiais. Desses materiais, destacamos a utilização da Internet /recursos digitais (11,8%), revistas/jornais (10,1%) ou vários tipos de jogos (2,5%).

Para finalizar a caracterização dos professores do Ensino Básico, mostra-nos a percentagem de respostas dos professores inquiridos relacionadas com os centros educativos onde trabalhavam ou onde estão atualmente a trabalhar. Mais de 85% dizem que as escolas onde estão atualmente a trabalhar estabelecem medidas a favor do acesso ao processo de leitura, tanto na escola como na família. 75,6% dos professores do Ensino Básico já trabalharam em escolas que adotaram um determinado método de leitura e mais de 42,2% já participaram em projetos institucionais relacionados com a leitura. Mostra-nos também que

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

cerca de 46% das instituições onde estes professores do Ensino Básico trabalharam antes não praticavam práticas inovadoras.

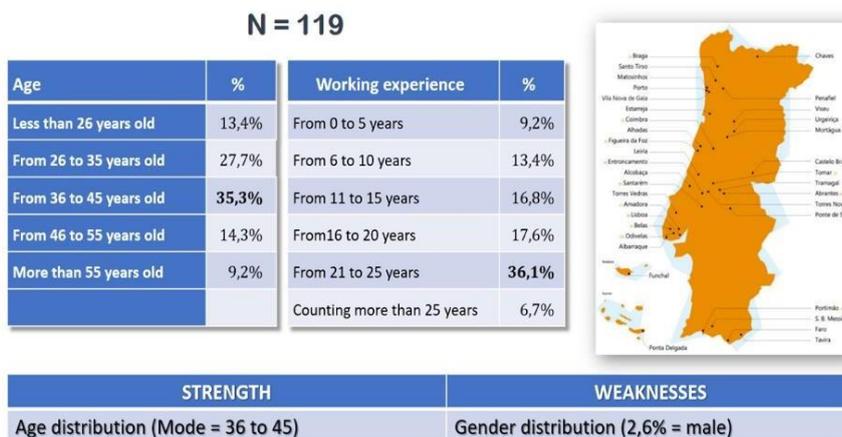


Figura 2. Pontos fortes e pontos fracos dos participantes da Associação Jardim Escola João de Deus

Itália (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Número de Professores: 166

Foi selecionada uma amostra composta por 166 professores do Ensino Básico da área de Florença e Valdarno. A maioria dos professores é do sexo feminino, mais especificamente 92,8 %, em contraste com 7,2 % de professores do sexo masculino. A percentagem mais elevada de professores, 43,3%, encontra-se na faixa etária entre os 36 e os 45 anos, seguida dos professores com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos. Quanto aos professores mais novos, com menos de 26 anos, há uma percentagem baixa (4,8%): estes dados devem-se ao facto de, em média, um aluno que faça o percurso universitário italiano, termina a sua formação de professor do Ensino Básico por volta dos 24 ou 25 anos de idade.

Relativamente aos dados acerca dos anos de serviço no Ensino Básico, 28,9% dos professores têm 21 a 25 anos de serviço, mas também há muitos professores que começaram a trabalhar há pouco tempo na escola (há menos de cinco anos).

Olhando para os resultados do nível de escolaridade dos professores, os dados recolhidos indicam que há uma maior proporção de professores que têm um grau académico (53,01%) do que professores que têm o nível do Ensino Secundário (39,7%). Apenas 6 professores têm uma qualificação superior (Mestrado ou Doutoramento.), 27,7% dos

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

professores inquiridos é professor de apoio.

Os professores foram questionados se eram tutores, mas a resposta a esta pergunta não foi clara, uma vez que muitos deles responderam "não" ou "não sei". Esta dificuldade de resposta está ligada ao facto de, no sistema escolar italiano, não existir tutor, ou pelo menos ter um significado ambíguo, ligado a múltiplas áreas:

1. O tutor é aquele que acompanha os colegas no primeiro ano de emprego permanente, ajudando-os e avaliando o seu trabalho.
2. O tutor pode ser um professor treinado pelos psicólogos da escola para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais.
3. O tutor é uma figura profissional que colabora com um perito para a realização de cursos extra-curriculares financiados pela União Europeia (PON).

A maioria dos professores considerados na investigação é docente numa escola pública (77,1%), apenas 1,2% dos professores trabalham no ensino privado.

Os professores responderam à questão de quantas ações de formação contínua sobre as competências linguísticas seguiram no último ano letivo: a maioria não fez nenhuma ação de formação nesta temática, mas 37,3 % gastaram 1 a 3 horas neste tipo de atualizações. Na zona de Valdarno organizam-se cursos de atualização para a área temática comum, uma vez que existe uma associação (RISVA) que une as várias instituições de ensino existentes nessa área geográfica. Nos últimos dois anos letivos, os professores seguiram muitos cursos de reciclagem profissional sobre educação emocional, resolução de conflitos e utilização das ITCs. Na verdade poucos frequentaram cursos sobre competências linguísticas.

Tabela 2.

*Pontos fortes e pontos fracos dos professores participantes do Centro Machiavelli
- Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII*

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Alta qualificação (53 % têm grau académico).	Só 27,27% é professor de apoio.
Vasta experiência no mundo escolar (28,9 % tem mais de 21 anos de experiência)	Baixa percentagem de professores muito jovens (com menos de 26 anos 4,8 %)
Idade média bastante baixa	Baixo número de aulas de competências linguísticas (56,6 %)

Grécia (Institouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Número de Professores: 172

O questionário foi enviado a centenas de escolas e foi respondido por 172 professores do Ensino Básico de toda a Grécia. A maioria dos professores é mulheres, mais especificamente 83% e 17% dos professores é homens. Quase metade dos professores (49%) está na faixa etária dos 46 aos 55 anos, seguidos por professores com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos (28%). Quanto aos professores mais jovens, com menos de 26 anos, há uma percentagem muito baixa (1%). 52% dos professores têm o grau de licenciatura, 45% têm o grau de mestre e 3% têm o grau de doutor. Relativamente a ações de formação em que participaram, 51% participou em 1 a 3 cursos de formação contínua nos últimos cinco anos, como mostra a Figura 3. Pouquíssimos professores são professores de apoio (96%).

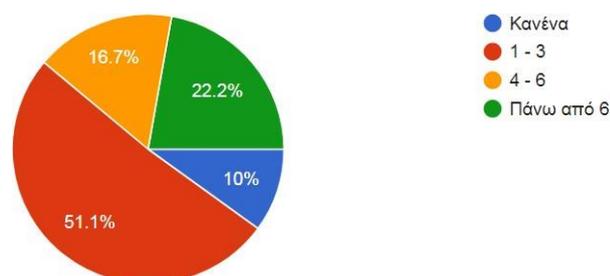


Figure 3. Número de cursos de formação contínua frequentada pelos professores nos últimos cinco anos.

A figura 4 mostra a distribuição dos cursos que os professores lecionaram durante o ano letivo 2019-2020 (do 1º ao 6º ano), enquanto 12% dos professores não lecionou no ano anterior.

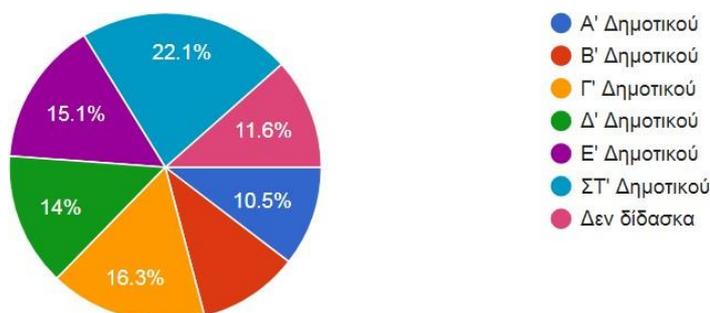


Figura 4. Aulas ministradas pelos professores (do 1º ao 6º ano)

Os professores utilizam uma metodologia eclética das várias metodologias para o ensino das competências de leitura. A Tabela 3 resume as metodologias e estratégias de leitura para o desenvolvimento das competências de leitura nos alunos do Ensino Básico.

Tabela 3

Metodologias e estratégias de leitura para o desenvolvimento das competências da leitura.

MORE USED METHODS	LESS USED METHODS
54% Mixed	9% Alphabetic
36% Global (Holistic)	18% Constructivism
	20% Phonic
	24% Phonological awareness
	23% Syllabic

Em relação às dificuldades práticas encontradas na leitura, elas envolvem principalmente a promoção da leitura por prazer (56%), a compreensão escrita (54%) técnicas de leitura (32%) seguido da compreensão oral (30%). Para promover a leitura, os materiais que mais utilizam nas salas de aulas são os da biblioteca escolar (71%), o manual de leitura (57%), a biblioteca da sala de aula (63%) e os livros trazidos de casa (58%).

Em relação ao tipo de centro educativo onde trabalham os professores participantes, a maioria encontra-se em ambientes urbanos (67%) e a minoria, em ambientes rurais (14%). As escolas são 95% públicas e 5% privadas.

85% dos professores indicam que, no seu centro educativo, os professores estabelecem medidas para promover o acesso à leitura, tanto na escola como na família, para proporcionar um ambiente que incentive e convide as crianças a lerem em ambos os contextos. 34% dos professores indicam ter trabalhado em centros educativos com práticas inovadoras e 21% participou em Projetos Institucionais ou Administrativos relacionados com o ensino da leitura. 12% dos professores reportou a existência, quer no centro onde trabalham atualmente quer onde trabalharam anteriormente, de um método de leitura estabelecido pela escola.

Inglaterra (Manchester Metropolitan University)

Número de professores: informação recolhida através de investigação secundária e de dados etnográficos.



1.1.1. DESCRIÇÃO DAS FAMÍLAS

A amostra total das famílias do Ensino Básico é de 1.556.

As principais características de cada uma das amostras são detalhadas, de seguida, pelas instituições parceiras.

Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Número de Famílias: 315

A amostra é constituída por 315 famílias de estudantes matriculados no Ensino Básico nos centros educativos na província de Málaga, dos quais 306 pertencem a centros educativos públicos (97,1%) e 9 em centros educativos privados com contrato de associação (2,9%) mostram que a maioria dos centros (74,6%) não estabeleceu qualquer medida de compensação educativa, enquanto que 15,2% são compensatórios e 10% são classificados como centros de desempenho difícil. Igualmente mostra que a percentagem de centros educativos providenciando educação bilingue é de 40,9%.

Para melhor compreender a natureza dos resultados, descreveremos as características das famílias participantes. 87,1% das famílias é biparental, enquanto 12,8% das famílias são monoparentais. No que diz respeito ao número de membros da unidade familiar, o número médio de filhos por família é de 1,9. e a idade do filho mais velho é em média de 10,1 anos. Das 315 famílias que responderam ao inquérito, 211 têm dois ou mais filhos e apenas 8 têm cinco ou mais filhos.

Além disso, observa-se que há mais pais de origem estrangeira do que mães. Quando questionadas sobre a língua materna, a percentagem de famílias que afirma que a sua língua materna é a espanhola é de 90,7%.

No que diz respeito à ocupação dos pais, era interessante conhecer a proporção de pessoas que estavam envolvidas no trabalho doméstico, que estavam desempregadas ou que trabalhavam. Como esperado, a percentagem de mães envolvidas no trabalho doméstico (20%) é muito maior do que o dos pais (1,2%).

Apesar da percentagem de mães ativas ser inferior à dos pais, os dados da formação indicam que há uma proporção maior de mães (41%) com o ensino superior do que os pais

(27%). Por outro lado, a proporção de pais sem estudos é muito semelhante em ambos os casos (5,7%) de mães e 6% do pai.

Tabela 4.

Pontos fortes e pontos fracos das famílias da UMA-CEIP Rosa de Gálvez

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Maior número de mães com ensino superior (41%).	Mais mães domésticas e/ou demempregadas (20%).
Temos famílias monoparentais (12.84%).	A percentagem significativa de pais sem estudos (6% aproximadamente).
Famílias imigrantes (10% aproximadamente).	A maior parte dos pais é de nacionalidade espanhola (90,8%).

Melilha (UGR)

Número de Famílias: 101

A amostra é constituída por 101 famílias de alunos matriculados no Ensino Básico em centros educativos na cidade de Melilha. 79,2% das mães e 20,8% dos pais responderam ao questionário.

Para melhor compreender a natureza dos resultados passamos a descrever as características das famílias participantes. 88,5% das famílias é constituída por pai e mãe, enquanto que 11,5% das famílias é monoparental. Quanto ao número de membros da unidade familiar, as respostas são variadas, com mais famílias a terem dois filhos (55,4%), seguindo-se das famílias que têm três filhos (25,7%); 11,9% têm apenas um filho e 6,9% é composto de famílias numerosas, com quatro ou cinco filhos. Além disso, a idade das crianças também é muito variada, sendo a idade mais frequente a de 11 anos (24,8%), seguida por crianças de 8 anos (22,8%). Por outro lado, só encontramos 2% das famílias com filhos de 6, 13 e 15 anos de idade.

A nacionalidade dos pais pode ser encontrada na Figura 2. A maioria dos pais é de nacionalidade espanhola, independentemente do grupo cultural de origem. Tal como acontece com as famílias dos alunos da Educação Pré-Escolar que participaram neste projeto, não é difícil encontrar pais de alunos que tenham a nacionalidade marroquina mesmo que vivam na cidade. Neste caso, encontramos pequenas percentagens, um pouco mais altas entre as mães. Nestas casas a língua espanhola não é geralmente predominante, pelo que, por vezes, no início, os seus filhos têm dificuldade em seguir o ritmo dos seus colegas de turma. É muito comum que os espanhóis de Melilha de origem berbere tenham família marroquina e o seu contacto seja constante, pois eles tendem a visitar-se com frequência e com é vulgar que os pais de Melilha terem uma segunda residência no território marroquino. Isto significa que o fluxo de cidadãos berberes de ambos os países seja frequente e que o uso do espanhol também possa ser percebido nas cidades marroquinas perto de Melilha. Encontramos apenas um caso de uma mãe com nacionalidade francesa, como mostra o gráfico.

Quando questionados sobre a língua materna, como salienta o relatório sobre a educação infantil, é curioso notar que 84,2% das famílias apontar a língua espanhola, embora a origem cultural de muitas delas seja berbere, cuja característica da língua materna seja o Tamazight, apontada por apenas 9,9% da amostra, juntamente com 5% que têm o árabe como língua materna (ambas as percentagens um pouco superiores às famílias com filhos a frequentar a Educação Infantil) e 1% fala francês.

Para além destas línguas maternas, foi pedido às famílias que informassem se falavam qualquer outra língua em casa. Os resultados refletem que, para além da língua oficial (espanhol) (98,9%) e uma outra língua predominante da cidade (Tamazight) (28,1%), a presença de outras línguas é muito escassa, pois apenas 10,1% das famílias mencionam o inglês e 4,5% o francês.

Na Figura 5 são indicados os níveis de todas as línguas mencionadas pelas famílias, com exceção da oficial. Note-se como a segunda língua da cidade, o Tamazight se destaca com o nível mais elevado, indicado por 38,3% das famílias. Segue-se o árabe (23,6%) e o inglês, a língua estrangeira mais frequente, com um nível médio (46,1%). A língua mais desconhecida é o alemão para 93,3% das famílias participantes.

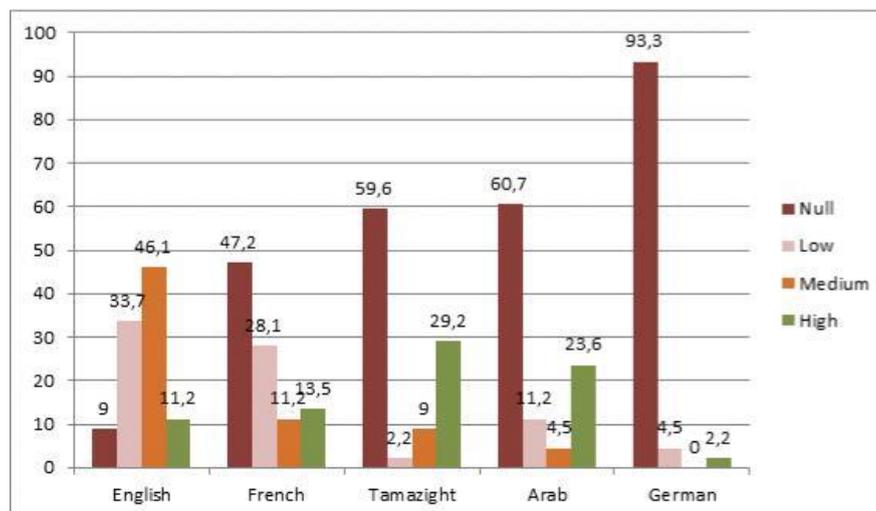


Figura 5. Nível linguístico das famílias (%)

Em relação à ocupação das mães, a maioria indica que trabalham fora de casa (66,3%), seguindo-se das desempregadas (18%) e 14,6% são domésticas. A profissão predominante é o ensino (42,1%), seguindo-se das que têm profissão de advogada (23,7%) e as do sector empresarial ou de gestão (15,8%), com a mesma percentagem pertencente às forças de segurança e as que trabalha sector do turismo ou nos transportes (7,9%).

Relativamente aos pais, apenas 1% afirmam que trabalham em casa, 91% estão ativos, enquanto que 4,5% estão reformados e 3,4% estão desempregados. As suas profissões são muito mais variadas do que as das mães. (27,5%) trabalha no sector empresarial ou é gestor ou tem uma profissão relacionada com educação, (20%) trabalha nas forças de segurança, no turismo e nos meios de transporte, em igual número (12,5%) e os do sector da saúde (7,5%).

No que diz respeito à formação académica dos pais, é de salientar que são as mães quem tem um nível académico superior, como é o caso das mães das crianças, predominantemente com estudos universitários (63,6%) comparado com os pais com a mesma formação (43,8%). A percentagem de homens com ensino secundário é superior à das mulheres (47,2% em contraste com 34,1%), e também com o ensino básico (pais: 7,9%; mães: 1,1%), enquanto 1,1% delas não possui estudos.

Para além dos dados sociodemográficos, é interessante descobrir as preferências e hábitos de leitura das famílias dos alunos do ensino pré-escolar. 46,1% dos pais indicaram que em casa leem em formato papel, enquanto que 53,9% escolheram o formato eletrónico.

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

Entre esta última opção, o meio menos utilizado é o livro eletrónico (9,2%), enquanto que os outros instrumentos têm um uso muito semelhante nas famílias: o telemóvel (53,7%), seguido do tablet (53,6%) e o computador (52,4%). A motivação da leitura dos pais é distribuída de forma semelhante, e de modo decrescente da escolha: leitura por diversão e diversão, e por motive de estudo (69,3% ambos), é seguida pela leitura necessária para atividades domésticas, como por exemplo ler as instruções ou as receitas culinárias, (61,4%) e, finalmente, ler para o trabalho (55,4%).

Os tipos de leitura em casa também foram pedidos às famílias. Aqui se reflete as diferentes leituras e o seu formato preferido.

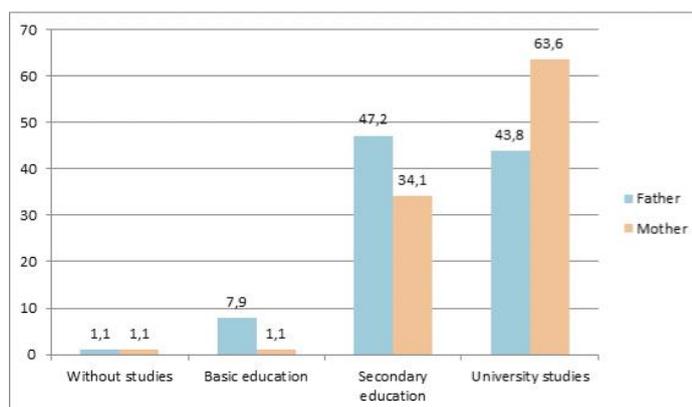


Figura 6. Nível educacional dos pais (%)

Portugal (Associação de Jardins-Escolas João de Deus)

Número de Famílias: 703

Participaram neste questionário 703 famílias com crianças no Ensino Básico que frequentam um dos centros educativos João de Deus. Destas 703 famílias, 80,2% é família biparental. Cada família tem, normalmente, dois filhos. Apesar disso, 36,6% das famílias tem apenas um filho e 47,7% tem dois filhos.

Quanto à língua materna dos pais, 97,7% deles falam português e 2,3% falam outras oito línguas.

No que diz respeito à formação académica, constato que a maioria dos pais tem

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

qualificação do ensino superior (mães 78,9% e pais 62,5%). Apenas 2,0% das mães e 4,9% dos pais têm apenas educação primária.

Respeitante ao trabalho das famílias, é importante verificar a percentagem de pais que se dedica a atividades domésticas e o nível de desemprego que afeta estas famílias. Assim sendo, as mães, em média, enfrentam uma taxa de desemprego mais elevada (3,7%) do que os pais (1,8%) e são mais dedicados às atividades domésticas (3,9% contra 1,2%). Salientamos que apenas 0,4% das mães e 0,3% dos pais estão reformados.

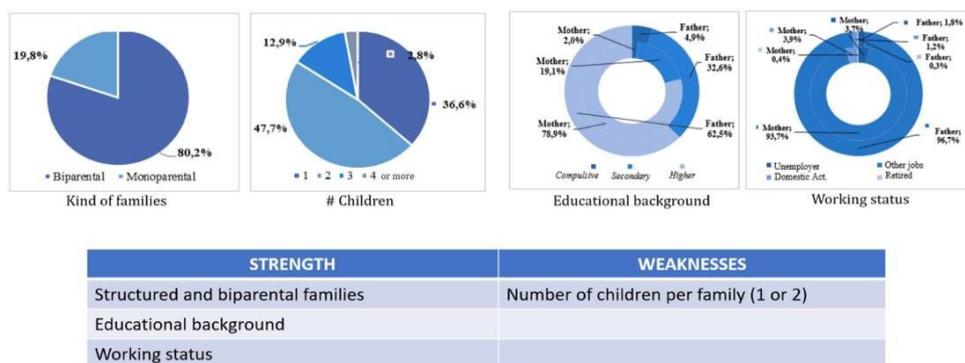


Figura 7. Pontos fortes e pontos fracos das famílias portuguesas participantes

Itália (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Número de Famílias: 223

A amostra é constituída por 223 famílias de estudantes matriculados no Ensino Básico em centros educativos na Toscana (zona de Valdarno e Florença). Na maioria das vezes, os filhos das famílias envolvidas frequentam a escola pública. Para melhor compreender a natureza dos resultados, descreveremos as características das famílias participantes: 93,7% das famílias é biparental, enquanto 6,3% são família monoparentais.

Em relação ao número de membros da unidade familiar, o número médio de filhos por família é de 1,79. Das 223 famílias, 136 têm dois filhos, 18 têm três filhos e apenas 2 têm quatro filhos.

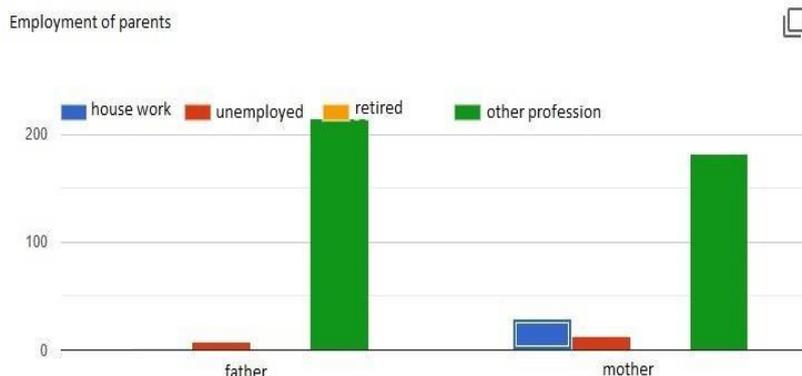


Figura 8 – Emprego dos pais

Em relação à nacionalidade dos pais, consulte a tabela 5.

Tabela 5.

A nacionalidade dos pais

Nationalidade das mães			Nationalidade dos pais		
		%			%
Italiana	198	88,7	Italiana	208	93,2
Albanesa	9	4	Albanesa	7	3,1
Dominicana	3	1,3	Argentina	1	0,4
Inglesa	2	0,9	Cubana	1	0,4
Romena	5	2,2	Dominicana	1	0,4
Salvadorenha	5	2,2	Indiana	1	0,4
Peruano	1	0,7	Macedones	1	0,4
			Marroquina	1	0,4
			Venezuelana		0,4

Além disso, observa-se que há mais mães de origem estrangeira do que pais. Na área de Valdarno (Toscana) há muitas famílias indianas, com crianças a frequentar o Ensino Básico. Estas famílias não participam assiduamente na vida comunitária, e especificamente neste caso, não preencheram o questionário. Esta informação é detetada no PTOF (Plano Trienal de Oferta Educativa) dos institutos incluindo o território, especificamente referimos que a Terranuova Bracciolini, que realça esta situação no parágrafo "População Escolar".

Quando questionadas sobre a língua materna, a percentagem de famílias que afirmam que a sua língua materna é a italiana é de 91,5 %, por outro lado a percentagem de famílias que afirma que consegue falar corretamente e escrever em italiano 99,6 %.

Respeitante à ocupação, era interessante conhecer a proporção de pessoas que era doméstica ou que estava desempregada, assim como as que trabalhavam. Como seria de esperar, há uma percentagem de mães domésticas (13%), mas não há nenhum pai doméstico.

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

Além disso, o número de mães desempregadas é maior do que o dos pais.

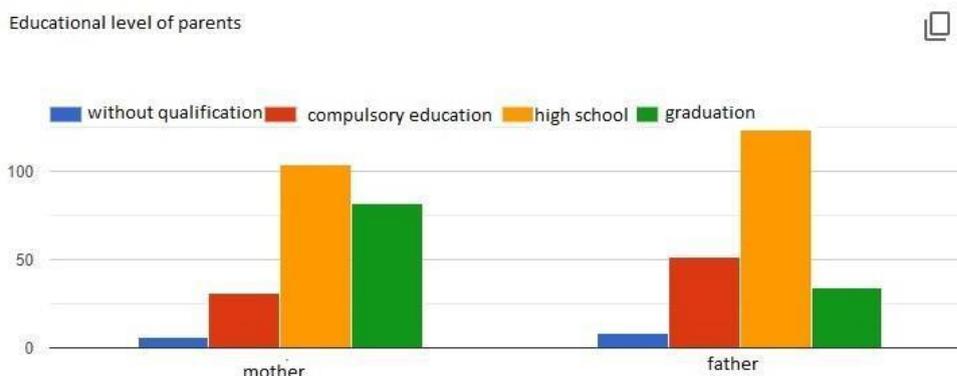


Figura 9. Nível educacional dos pais

Ao olhar para os gráficos sobre o nível de educação dos pais, os dados recolhidos indicam que há uma maior proporção de mães (36,7%) com estudos universitários do que os pais (15,2%). Por outro lado, a percentagem de pais sem estudos é muito semelhante à das mães: 6 mães e 8 pais.

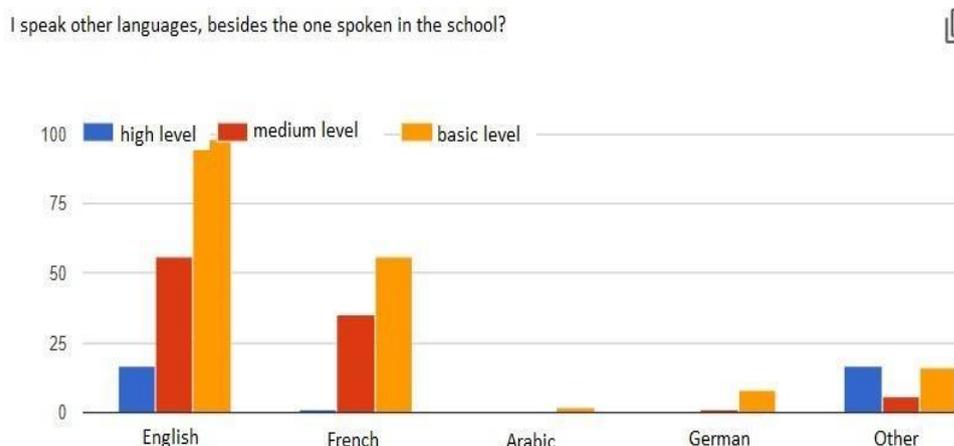


Figura 10. Línguas faladas

Muitos dos pais entrevistados falam uma segunda língua que não é a língua oficial do país em que vivem, a maioria deles a um nível básico. A língua mais falada é o inglês: 171 pais afirmam falar, dos quais apenas 17 a falam a nível avançado ou fluente.

Em segundo lugar encontramos a língua francesa falada por 41,2% dos pais.

Os dados relativos ao emprego parental, ao nível da educação, ao conhecimento de múltiplas línguas mostram uma população com rendimentos e uma educação média-alta.

Na realidade, observando o PTOF das escolas nas áreas analisadas, verifica-se que o nível da população é médio-baixo, como mostra a escola de Terranuova Bracciolini: "O contexto socioeconómico deve ser considerado médio. Há muitos casos de famílias apoiadas pelos serviços sociais. O número de alunos desfavorecidos é significativo." (PTOF 2019/2022).

Tabela 6.

Pontos fortes e pontos fracos das famílias do *Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII*)

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
O nível educativo das famílias que participaram é médio – elevado (36 % das mães é licenciada e 15% dos pais é licenciado).	Algumas famílias que vivem na zona com um baixo nível socioeconómico não responderam ao questionário.
A maioria das famílias é de origem italiana (93,2 % de pais, 88,7 % de mães).	As famílias não italianas que vivem na região não responderam ao questionário.
A maioria dos pais está empregado.	Só algumas mulheres são domésticas.

Grécia (*Institutoo Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos*)

Número de famílias: 214

A amostra é constituída por 214 pais de alunos matriculados no Ensino Básico em centros educativos de diferentes partes da Grécia, incluindo Atenas, Thessalónica, Patra, Karditsa, Nafplio, Malgara, Rethymno, Samos, Coríntios, Trikala, Aigeira, Ierapetra, Larisa, Corfu and Evoia.

Para melhor compreender a natureza dos resultados, descreveremos as características das famílias participantes. 91% das famílias é composta por pai e mãe, enquanto que 9% das famílias é monoparental. O número de crianças por família está indicado na Figura 11.

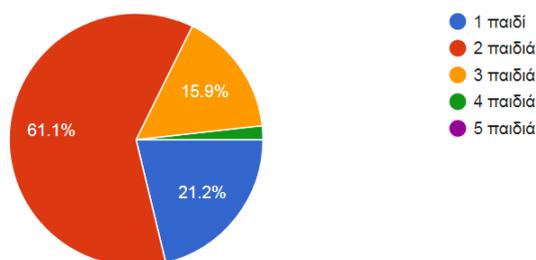


Figura 11: Número de filhos por família

Respeitante à nacionalidade dos pais, 99% das mães e pais são gregos e 1% são de outras nacionalidades tais como italiana, belga e americana. Outras características incluem:

- 100% sabe escrever e ler em grego.
- 91% das mães é licenciada.
- 78% dos pais é licenciado.
- 82% das mães está empregada, 10% é doméstica e 8% está desempregada.
- 99% dos pais está empregado e 1% está desempregado.

Inglaterra (Manchester Metropolitan University)

Número de professores: informação recolhida através da investigação secundária e através de dados etnográficos.

2. METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA LEITURA NOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO (DOS 6 AOS 12 ANOS DE IDADE)

Nesta secção, relatamos as análises da literatura académica realizadas por cada parceiro sobre as metodologias e estratégias de leitura mais utilizadas para o desenvolvimento das competências da leitura no Ensino Básico do seu país.

Posteriormente, cada parceiro comparou a sua revisão das práticas do corpo docente,



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

focando-se na seleção dos princípios metodológicos, na organização de atividades, recursos e formas de avaliação. Para recolher esta informação sobre as práticas dos docentes, foram concebidos dois questionários. Foi igualmente considerado relevante incluir a coordenação entre o Pré-Escolar e o Ensino Básico.

O primeiro instrumento utilizado, denominado *de Questionário sobre experiências de aprendizagem que promovem a compreensão da leitura*, é composto por quatro secções que reúnem uma série de estratégias pedagógicas para promover o desenvolvimento da leitura dos alunos através de 46 questões. As secções correspondem a princípios psicopedagógicos e metodologias de instrução da leitura (compostas por 12 alínias); Organização de atividades destinadas ao ensino da leitura (22 alínias); recursos espaciais, materiais e humanos utilizados para o ensino da leitura (7 alínias) e avaliação do desenvolvimento da leitura (5 alínias).

O segundo instrumento, chamado *Questionário sobre o tipo de textos no ensino da leitura*, é composto por cinco secções que reúnem uma série de tipos de textos que são atualmente usados nas salas de aula quando as crianças estão a aprender a ler. As secções correspondem aos tipos de texto definido (composto por 9 alínias), expositório (5 alínias), prescritivo (4 alínias), literário (7 alínias) e informativo (7 alínias). Uma vez que a alínia (receitas de cozinha) está incluído nas listas de textos enumerativos e prescritivos, o número de artigos apresentados aos professores foi de 31.

Os resultados mais significativos obtidos a partir de cada um dos parceiros são apresentados abaixo.

Em relação à revisão da literatura académica, o Relatório UMA-CEIP Rosa de Gálvez sublinha que as situações de aprendizagem devem responder às necessidades reais e significativas de comunicação dos alunos, a partir de situações reais de comunicação, favorecendo o diálogo, etc. Além disso, é essencial que a motivação e o interesse pela leitura sejam estimulados em vários contextos e para diferentes propósitos.

O contributo educativo que emerge do contexto de Melilha (Relatório UGR) é a elevada percentagem de diversidade que existe nas salas de aula, a mais comum é a diversidade linguística. Esta grande diversidade existente na sala de aula faz com que o ritmo de aprendizagem seja mais lento em comparação com outros contextos educacionais, uma



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

vez que uma elevada percentagem de alunos fala espanhol na escola, mas a sua língua materna é outra e é essa que falam em casa.

Uma elevada percentagem de professores do Ensino Básico de Melilha parece aplicar metodologias e estratégias inovadoras propostas nas discussões científicas atuais, devido à diversidade linguística encontrada na sala de aula.

Na perspetiva disponibilizada sobre esta questão no Relatório Português (Associação Jardins-Escolas João de Deus), destaca-se o facto dos alunos terem de compreender a importância da leitura, e defende-se que devem saber que "a leitura é necessária [...] educar-se, documentar e informar, interagir, ou simplesmente é uma forma de fruição e fuga" (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011, p. 6). A família, a escola e a sociedade devem trabalhar em projetos conjuntos com o objetivo de ajudar a desenvolver leitores fluentes e capazes.

Este parceiro salienta ainda a necessidade de desenvolver atividades multidimensionais de compreensão da leitura que relacionem a representação semântica do texto com as condições afetivas, intelectuais e experienciais do leitor (Sá & Veiga, 2010). Além disso, as estratégias de leitura são essenciais para facilitar o processo de compreensão de um texto. Estratégias bem definidas ajudam os alunos a entender a função das características dum texto. (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

Por seu turno, o Relatório Italiano (Centro Maquiavel e Instituto Comprensivo Giovanni XXIII), reflete sobre os dados, referindo que, no Ensino Básico, o foco está em aprender a ler e a escrever; as indicações nacionais não se centram na leitura por prazer e na descoberta da leitura com a intenção de entretenimento e diversão. Esta atitude pode levar as crianças a associar a leitura a um sentimento de obrigação e imposição, em vez do entretenimento e do papel pessoal que deveria ter. Hoje em dia, a culpa pelas más capacidades de leitura tende a centrar-se na chegada dos videojogos e das redes sociais; no entanto, a equipa italiana salienta que este tipo de problema já estava presente na década de 1960, quando a ligação com o mundo digital ainda estava distante.

Em relação ao contexto da Grécia (Instituto Technologistonkai Ekdoseon Diofantos), o relatório da Rede Europeia de Política de Literacia neste país mostra que o uso limitado da aprendizagem da fonética nos primeiros anos do Ensino Básico se deve a evidências de que a palavra das crianças desenvolve competências de descodificação mais



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

cedo em crianças que aprendem a ler em ortografias menos consistentes do que a grega, e que as competências fonológicas não contribuem para as fases posteriores da decodificação da palavra em grego. De acordo com este relatório, existe um amplo consenso de que a consciência fonológica, isto é, a capacidade da criança identificar e manipular fonemas e sílabas em palavras, é bastante decisiva para o desenvolvimento da leitura.

Por último, o parceiro Reino Unido (The Manchester Metropolitan University) sublinha que, durante o período de 2006 a 2013, a política governamental em matéria de ensino da leitura mudou e o período de 2010 a 2013 viu uma rápida mudança. A publicação do Rose Report (2006) intitulada "Revisão independente do ensino da leitura precoce", fez uma série de recomendações que conduziram a grandes mudanças no ensino da leitura nas jardins-de-infância e nas escolas do Ensino Básico em Inglaterra. O relatório propunha a "Visão Simples da Leitura" como um modelo do processo de leitura, com os seus dois eixos de reconhecimento de palavras e processos de compreensão linguística. O modelo sugere que as crianças devem primeiro "entender o código e decifrar os símbolos estranhos... [antes de passar a] compreender os muitos significados que as palavras transmitem" (Fisher, 2006: 3). O relatório concluiu que a abordagem mais eficaz para o ensino da leitura precoce é através de um programa estruturado e sistemático fónico-sintético. É essencial compreender o Código Alfabético Inglês, uma vez que o ensino fónico-sintético moderno está enraizado no Código (Hepplewhite, 2012), começando nos primeiros anos de vida e continuando no Ensino Básico.

Para além disso, a coordenação entre o Pré-Escolar e o Ensino Básico é abordada nesta secção. Neste projeto, tem sido considerado crucial prestar especial atenção às conjunturas que envolvem uma mudança na fase educativa, uma vez que são situações em que é necessário disponibilizar mecanismos que facilitem a transferência para que os envolvidos neste processo a experimentem como progressiva, contínua e gradual. Para o efeito, foram colocadas aos professores uma série de questões relacionadas com a coordenação entre as várias fases (Ver a Tabela 7), neste caso, focadas na promoção da aprendizagem da leitura no seu centro educativo.

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020
Tabela 7.
Coordenação das ações entre o Pré-Escolar e o Ensino Básico no mesmo centro educativo

COORDENAÇÃO DAS AÇÕES ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O ENSINO BÁSICO NO MESMO CENTRO EDUCATIVO	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (%) média)
Concebemos projetos e materiais curriculares baseados em diretrizes conjuntas.	58.3	63.8	80.7	86.7	50.0	67.9
Partilhamos objetivos, metodologias de trabalho, turmas, rotinas, avaliação e recursos.	77.9	68.1	91.6	77.1	51.0	73.1
Planeamos reuniões periódicas ao longo do curso para unificar critérios e ações entre ambas as fases.	76.3	57.4	84.0	73.4	54.0	69.0
Partilhamos experiências de leitura entre diferentes níveis de educação.	74.6	66.0	91.6	63.8	64.0	72.0
Realizamos atividades conjuntas entre alunos de diferentes níveis. (leituras patrocinadas, visitas às salas de aula e escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico, recreios partilhados ou assembleias de turma, partilha de experiências dos alunos do 1º ao 5º ano).	84.2	46.8	76.5	73.4	64.0	69.0
MÉDIA	74.3	60.4	84.9	74.9	56.6	70.2

Refletindo sobre os resultados obtidos, as elevadas percentagens totais dos professores portugueses (84,9%) são especialmente significativas, uma vez que denotam uma consciência clara da importância da transferência; o contraste com os valores mais baixos obtidos na Grécia é impressionante. Mas é importante salientar, para uma interpretação precisa, que os regulamentos gregos não exigem que as escolas implementem ações para a transição fácil dos alunos do Pré-Escolar para o Ensino Básico. No Relatório da UMA-CEIP Rosa de Gálvez, a realização das atividades partilhadas entre alunos de ambas os níveis de ensino é a que tem percentagens mais elevadas; no entanto, é a ação menos levada a cabo no contexto do Relatório de Melilha (Relatório UGR).

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

A conceção de projetos e materiais é a atividade mais realizada em Itália, mas em Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez) e na Grécia é onde é menos realizada.

O relatório do parceiro do Reino Unido afirma que o Governo estabeleceu uma política clara sobre a forma como deve ocorrer a transição entre ambas as fases educativas (p.9).

Os resultados totais mostram a necessidade de uma coordenação adequada entre as duas fases (70,2%), objetivos de partilha, metodologias, espaços e avaliação (73,1%) que permite a troca de experiências de leitura entre níveis educacionais (72,0%) através de atividades como leitura patrocinada, assembleias e recreios conjuntos (69%).

Para tal, é necessário um planeamento adequado com reuniões periódicas (69%) onde é estabelecido um plano de ação que inclua projetos e materiais conjuntos (67,9%).

2.1. PRINCÍPIOS PSICOPEDAGÓGICOS E METODOLOGIAS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Os professores do Ensino Básico recorrem a uma série de princípios e metodologias para facilitar o desenvolvimento da leitura junto dos seus alunos (ver Tabela 8).

Tabela 8.

Princípios e metodologias psico-pedagógicas para a aprendizagem da leitura

PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS PSICO-PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA	UMA-CEIP ROSA DE GÁVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
01. Pergunto aos meus alunos sobre o texto durante a leitura para se certificarem de que compreendem o seu conteúdo.	97.9	97.9	98.3	94.7	97	97.2
03. Encorajo os alunos a apresentarem o trabalho que fazem na sala de aula.	98.3	97.9	98.3	97.6	100	98.4
10. Os meus alunos respondem a perguntas para identificar informações explícitas e implícitas no texto.	93.3	100.0	99.2	87.9		95.1
11. Aproveito as situações que	93.8	97.9	92.4	97.6	87.0	

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

surgem na sala de aula para realizar atividades de leitura.							95.1
20. Os meus alunos lêem textos com um propósito definido na sala de aula.	76.0	100.0	91.6	68.6	76.0		82.6
31. Faço perguntas oralmente sobre o conteúdo do texto que os alunos leram em silêncio.	87.5	100.0	96.6	97.6			95.4
32. Os alunos aprendem as convenções de escrita (regras de ortografia e gramática).	95.0	100.0	98,3	100.0	94.0		97.5
33. Proponho atividades para que os meus alunos possam discutir vários aspetos do texto que leram pequenos grupos.	64.2	91.5	64.7	75.9	57.0		70.7
34. Quando eu leio em voz alta e os alunos lêem em silêncio, eu paro de ler para lhes fazer perguntas.	77.5	97.9	47.9	93.9			63.4
38. Coordeno com outros professores para planear e/ou realizar atividades de leitura com os nossos alunos.	82.1	95.7	73.9	66.2	37.0		71.0
43. Sugiro leituras aos meus alunos que visem promover o desenvolvimento de competências sociais que ajudem a reconhecer e resolver conflitos na sala de aula.	84.2	93.7	86.6	97.4			90.5
46. No final de uma tarefa de leitura na sala de aula, os alunos refletem sobre o que aprenderam.	90.8	100.0		83.0	87.0		90.2
	86.0	97.7	86.2	88.4	79.4		
MÉDIA							87.1

Como se pode observar na tabela acima (Tabela 8), há percentagens elevadas de professores de Melilha que realizam todas as ações delineadas, o que leva à conclusão de que todas elas são praticadas nas suas salas de aula.

No entanto, analisando os dados, numa perspetiva global e comparativa, há duas estratégias relevantes para os professores de todos os países participantes: incentivar os alunos a apresentarem o trabalho que fazem em sala de aula (98,4%) e aprender regras da escrita (ortografia e regras gramaticais) (97,5%).

Seguindo a ordem de prioridades indicada pelos professores, destacam-se as seguintes: fazer perguntas aos alunos durante a leitura dos textos para garantir o sua compreensão



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

(97,2%), bem como no final para que reflitam sobre o que aprenderam (90,2%); responder a perguntas que lhes permitam identificar a informação explícita e implícita no texto (95,1%); e tirar partido das situações que surgem na sala de aula (93,7%), especialmente aquelas que promovem o desenvolvimento das competências sociais que ajudam a reconhecer e a resolver conflitos na sala de aula (90,5%).

Como já foi referido, a coordenação entre professores é uma prioridade nos centros educativos para planear e realizar experiências de leitura, especialmente em pequenos grupos que facilitam a compreensão sobre aspetos dos textos (70,7%).

No relatório do Reino Unido, que aborda uma abordagem etnográfica, um dos princípios mais importantes que os professores realizam é o planeamento de questões para apoiar sessões de leitura partilhadas e guiadas. Além disso, planeiam sessões de ensino dialogadas em que as crianças são encorajadas a colocar as suas próprias questões (Relatório MMU, p.9).

Por último, professores de Espanha, de Portugal e de Itália também indicam que os estudantes respondem a perguntas para identificar informação explícita e implícita no texto (95,1%).

2.2. ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES (PROGRAMAÇÃO OU PLANEAMENTO, EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM, GRUPOS DE ALUNOS)

Nesta secção, os professores responderam a questões relacionadas com a programação ou planeamento didáticos e as experiências de aprendizagem que são oferecidas aos alunos (ver Tabela 9), bem como perguntas sobre como organizam grupos de alunos na sala de aula (Ver Tabela 9).

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

Tabela 9.*Organização das atividades*

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (%) média)
04. Concebi atividades para os meus alunos resumirem e sintetizarem o conhecimento depois da leitura.	94.1	100	98.3	100		98.1
12. As atividades de leitura que organizo com os meus alunos baseiam-se num projeto partilhado com o resto das áreas curriculares.	54.6	93.6	78.2	63.8	41	66.2
13. Modifico a programação da sala de aula de acordo com as necessidades dos meus alunos ao longo do ano letivo.	94.6	95.7	98.3	100		97.1
15. Os meus alunos realizam atividades focadas na velocidade da leitura em voz alta.	68.8	100	90.8	100	42	80.3
16. Os meus alunos realizam atividades focadas na velocidade de leitura em silêncio.	59.2	97.9	59.7	63.8		70.1
17. Os meus alunos discutem diferentes aspetos do texto que leram em pequenos grupos.	66.3	97.9	72.3	75.9		78.1
18. Faço perguntas para saber o que o título sugere aos alunos quando começam a ler.	92.9	100	97.5	43.3	97	86.1
19. Encorajo as atividades em que os alunos possam comparar as suas previsões com o conteúdo do texto.	77.5	97.9	91.6	48.1	85	80
21. Só faço perguntas depois dos alunos lerem o texto.	16.3	89.4	32.1	24.1		40.5
22. Concebo atividades em que os alunos identificam a personagem principal e as personagens secundárias num texto.	90	100	94.1	89.1	92	93
23. Concebo atividades em que os alunos identificam a ideia principal num texto.	96.7	100%	97.5	93.9	95	96.6

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

24. Concebo atividades em que os alunos fazem alterações no enredo dum texto.	73.3	93.6	76.5	81.9	94	83.9
25. Realizei atividades para identificar quais as partes do texto que contêm informação mais importante.	87.9	100	95	93.9	91	93.6
26. Realizei atividades em que os alunos analisam e expressam ideias sobre o texto.	95.4	100	95.8	80.7	98	94
27. Realizei atividades em que os alunos comparam textos consoante o formato ou o género.	57.9	91.5	87.4	63.8	63	72.7
28. Realizei atividades que permitem os alunos lerem em voz alta.	98.3	100	99.2	97.6	92	97.4
29. Faço perguntas aos meus alunos antes, durante e/ou após a leitura dum texto.	94.2	100	95	100	88	95.4
MÉDIA	72.0	97.5	85.9	77.6	81.5	83.7

No que diz respeito à programação na sala de aula, de acordo com o pessoal docente (com exceção da Grécia para o qual os dados não estão disponíveis), este é modificado de acordo com as necessidades dos alunos ao longo do ano letivo (97,1%). Por isso, é concebido como um documento "vivo" e aberto.

Em relação às experiências de aprendizagem, os professores indicam usar mais (com percentagens mais elevadas): a realização de atividades em que os alunos identificam a ideia principal num texto (96,6%) e ler em voz alta (97,4%). Seguem-se perguntas antes, durante e após a leitura dum texto (95,4%); analisar e expressar ideias sobre um texto (94%); atividades para que os alunos reconheçam partes do texto que contenham a informação mais importante (93,6%); e atividades para identificar os personagens principais e os personagens secundários num texto (93,0%).

Outros temas interessantes são as atividades de fazer perguntas para saber o que o título sugere aos alunos quando começam a ler (86,1%); comparando as previsões com o conteúdo dum texto (80,0%); fazendo alterações ao enredo dum texto (83,9%); comparar textos quanto ao formato ou ao género (72,7%); bem como atividades focadas na

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

velocidade da leitura, tanto em voz alta (80,3%) como em silêncio (70,1%).

Os professores reconhecem as atividades em que os alunos resumem e sintetizam o conhecimento numa leitura como experiência relevante (98,1%).

Finalmente, a atividade em que os alunos são questionados depois de lerem o texto raramente é usada por professores em Espanha (exceto em Melilha, onde a percentagem foi de 89,4%), Portugal e Itália (média de 40,5%).

Um aspeto que consideramos essencial, com base nos resultados apresentados, tem a ver com a organização das intervenções da leitura baseadas em projetos partilhados envolvendo as diferentes áreas curriculares (66,2%).

Relativamente à **organização dos alunos** (ver Tabela 10), os professores inquiridos apresentam uma clara preferência pela leitura individual (98,8%), seguida da leitura em pequenos grupos (86,9%) e da turma inteira (81,9%). As pontuações mais baixas são para a leitura aos pares (69,8%).

Concluindo, é interessante rever a importância da criação de grupos heterogéneos nas aulas, tendo sempre em conta que deve haver diferentes níveis de leitura para que possamos realizar alicerces adequados e promover a cooperação e a solidariedade entre as crianças desde cedo (81,4%).

Tabela 10.

Grupos de alunos

GRUPOS DE ALUNOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLI A (%)	GRÉCI A (%)	TODOS (% média)
05. Faço atividades de leitura em grandes grupos.	93.3	100	84.9	49.3	-	81.9
06. Faço atividades de leitura em pequenos grupos.	82.9	100	88.2	75.9	-	86.8
08. Faço atividades de leitura aos pares.	51.7	89.4	72.3	68.6	67	69.8
07. Faço atividades de leitura individual.	97.5	100	97.5	100	-	98.8
14. Organizo grupos tendo em conta que há alunos com diferentes níveis de leitura.	79.2	100	59.7	87.9	80	81.4
MÉDIA	82.7	93.9	84.9	58.8	73.5	78.4

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

Por seu turno, o relatório do parceiro Reino Unido afirma que as atividades de leitura incluem leitura partilhada, guiada e individual. Além disso, há um leitor de turma e um grupo de intervenção que inclui alunos com necessidades de apoio (Relatório MMU, pp. 9-10).

2.3 OS ESPAÇOS, OS MATERIAIS E OS RECURSOS HUMANOS

Os Espaços, os materiais e os recursos humanos são aspetos fundamentais a ter em conta no planeamento de qualquer processo educativo, bem como na aprendizagem da leitura. Por conseguinte, foram colocadas questões em relação a estes temas (Tabela 11).

Tabela 11.

Os espaços, os materiais e os recursos humanos

OS ESPAÇOS, OS MATERIAIS E OS RECURSOS HUMANOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TOD OS (%) (média)
02. Encorajo a participação das famílias na organização das atividades de promoção da leitura (semana cultural, peças teatrais...).	73.8	91.5	84.9	100	77	85.4
09. Os meus alunos usam um manual de leitura.	93.3	97.9	83.2	97.6	98	94
35. Uso o quadro interativo para atividades de leitura nas aulas.	73.3	95.7	79	56.5	42	69.3
36. Uso as TIC para promover o desenvolvimento de competência linguística.	85.4	100	70.6	57.8	62	75.2
37. Realizamos atividades de leitura e contamos histórias a outros alunos de anos anteriores do centro educativo	74.2	78.7	56.3	39.8	21	54
39. Na minha sala de aula, outros professores do centro educativo ou outros profissionais participam em ações que apoiem o desenvolvimento da competência linguística dos meus alunos.	68.3	95.7	73.9	60.2	20	63.6
44. Uso diferentes técnicas de análise textual (mapas conceptuais, dramatizações, murais, portfólios, opinião, debates...).	78.8	100		100	80	71.8
MÉDIA	78.2	94.2	64	73.1	57.1	73.3



Em relação aos recursos materiais, em todos os países destaca-se a utilização de manuais escolares de línguas (94%). Apesar disso, consideramos o uso de diferentes técnicas de análise textual como mapas conceituais, dramatizações, murais, portfólios, opinião, debates... relevante como prioridade para promover uma aprendizagem significativa que potencia as capacidades dos alunos (71,8%).

Além disso, refletindo sobre os dados obtidos, as ICTs (75,2%) e os quadros interativos (69,3%) são recursos essenciais na sala de aula, especialmente em Espanha e em Portugal. Sobre este tema, no Reino Unido, mesmo nas zonas mais desfavorecidas, existem tablets, computadores portáteis e quadros interativos nas salas de aula. Além disso, 85% das escolas do Ensino Básico têm uma biblioteca escolar (Relatório MMU, p.12).

Considerando os recursos humanos, os professores de todos os países promovem a participação das famílias na organização das atividades de promoção da leitura (85,4%). Além disso, é interessante que professores de espanhol e de português colaborem com outros profissionais do centro educativo ou outros profissionais (95,7% e 73,9%). Apenas os professores espanhóis, embora com percentagens mais baixas (UMA-CEIP Rosa de Gálvez-74,17% e UGR-78,7%), realizam atividades de sensibilização dos leitores onde os alunos contam histórias a alunos de anos anteriores.

2.4 AVALIAÇÃO

As questões levantadas em relação à avaliação resultaram em percentagens muito elevadas para todos as questões dos professores de Melilha, em contraste com os resultados obtidos pelos professores italianos e gregos (ver Tabela 12).

Tabela 12.*Avaliação*

AVALIAÇÃO	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (%média)
30. Faço um teste escrito (questionário...) após os alunos lerem em silêncio.	69.6	93.6	75.6	48.1		71.7
40. Uso momentos específicos durante o ano letivo para avaliar os meus alunos com um teste de leitura.	77.9	97.9		50	56	70.5
41. Analiso as tarefas que os alunos fazem para avaliá-los	97.5	100				98.8
42. Uso uma rúbrica específica de competência de leitura para avaliar os meus alunos.	48.8	91.5	59.7	53.2	31	56.8
45. Recupero provas escritas de leitura realizada por alunos (uma comparação, uma história...).	73.3	97.9			43	71,4
AVERAGE	73.4	96.2	67.7	50.4	43.3	73.8

No Ensino Básico de Espanha (UMA-CEIP Rosa de Galvez- 97,5% e UGR 100%), a avaliação é feita preferencialmente através da análise das tarefas realizadas pelos alunos. Uma prova escrita depois de os alunos terem lido um texto em silêncio é a opção mais utilizada pelos professores em Portugal (75,6%). No entanto, é a menos utilizada pelos professores italianos (48,1%). Os professores gregos tendem mais a usar momentos específicos ao longo do ano letivo para avaliar os alunos através de um teste de leitura (56%).

É também interessante verificar a concordância dos professores espanhóis (UMA-CEIP Rosa de Gálvez), portugueses e gregos sobre o uso limitado de uma rúbrica específica sobre a competência da leitura para a realização da avaliação dos seus alunos. Por outro lado, este método foi utilizado por uma elevada percentagem de professores de Melilha (91,5%).

Os professores em Inglaterra realizam avaliações de leitura seguindo as normas estabelecidas para cada fase escolar. Nos primeiros anos do estágio, estes indicadores

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

focam-se na fonética e na capacidade de leitura dos alunos (Relatório MMU, p.12-14).

2.5. TIPOS DE TEXTO

O uso diversificado de diferentes textos nas salas de aula primárias pode promover a leitura. Os tipos de textos são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13.

Tipologias dos textos (Usos)

TIPOLOGIAS DE TEXTOS	USOS
ENUMERATIVO (Relatório)	Usado para localizar, classificar, apresentar e/ou lembrar informações específicas, anunciar vários eventos, comunicar resultados.
EXPOSITÓRIO (Argumento)	Apresenta ideias, conceitos ou um ponto de vista particular. O seu objetivo é explicar informações sobre temas de interesse geral a um público não especializado e sem conhecimento prévio.
PRESCRITIVO (Procedimento)	Tentativas de controlar o comportamento para atingir um objetivo preciso. A partir desta perspetiva, é usado para dizer a um leitor o que fazer ou como fazer algo.
LITERÁRIO (Narrativa)	Dá origem a sentimentos e emoções através de diversos textos. Apoia a diversão, o entretenimento, a fantasia, a beleza, a surpresa e a imaginação por parte do leitor.
INFORMATIVO (Explicação)	Deixa claro como e por que as coisas são/foram, ou como funcionam fornecendo explicações e informações sobre um acontecimento atual ou passado, ou sobre qualquer outro tópico. O seu objetivo é compreender ou comunicar as principais características do tópico, sem entrar em profundidade.

Ao analisarmos os dados obtidos sobre os tipos de textos, podemos ver que os tipos de textos mais usados são os textos literários (88,9%), seguidos dos expositórios (76,8%), dos prescritivos (69%), dos informativos (65,2%) e, finalmente, dos enumerativos (59,3%) (ver Tabela 14).

Os professores em Inglaterra devem oferecer todo o tipo de textos (ficção, não-ficção, explicações, instruções, poesia, regras de jogo, literatura contemporânea, livros de imagem, poesia, textos mediáticos, brochuras, guiões de filmes...) como indicado no Currículo Nacional (Relatório MMU, 14-15).

Tabela 14.*Tipos de textos*

TIPOS DE TEXTOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
Enumerativo	62.9	88.2	54	16.6	72.3	59.3
Expositório	75.2	90.6	69.3	75.7	73.3	76.8
Prescritivo	61.3	87.2	76.7	47.3	72.5	69.0
Literário	87.7	97.9	77.6	89.5	91.8	88.9
Informativo	71.7	89,4	67,1	25,8	72,2	65.2
MÉDIA	72.3	90.7	68.9	50.9	76.4	71.8

Os subtipos de cada um dos textos mais utilizados na sala de aula são detalhados abaixo.

Em relação aos textos enumerativos (ver Tabela 15), as receitas de culinária são as mais comuns (UGR-95,7%, Portugal-95,8% e Grécia-90%). As percentagens são semelhantes para a utilização das listas (compras, brinquedos, registos de turmas, títulos de história) entre os professores de Melilha (95,7%) e para a uso de índices entre professores gregos (90%).

As brochuras e os cartazes são a opção preferida para professores em Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez 87,5%), enquanto que as enciclopédias, os dicionários e os atlas são a escolha mais frequente para os professores italianos (43,4%).

Tabela 15.*Textos enumerativos*

TEXTOS ENUMERATIVOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
01. Listas (compras, instruções de brinquedos, registos de turma, títulos de história...).	83.8	95.7	78.2	11.4	80	69.8
02. Etiquetas (roupa, comida).	66.7	87.2	61.3	4.8	63	56.6
03. Horários (programas de televisão, atividades escolares, tarefas domésticas...).	61.3	89.4	10.1	18	-	44.7
04. Índices (livros, revistas, histórias ...)	72.9	83	79.8	3.7	90	65.9

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

05. Enciclopédias, dicionários, Atlas.	66.7	80.9	13.4	43.4	65	42.6
06. Folhetos e cartazes.	87.5	91.5	6.7	11.4	79	55.2
07. Ementas (escola, restaurante ...)	68.8	89.4	82.4	26.4	48	63
08. Catálogos, agendas telefónicas, caderno de endereços, agendas.	57.8	80.9	58	2.6	63	52.3
09. Receitas de culinária.	85	95.7	95.8	27.6	90	78.8
MÉDIA	62.9	88.2	54	16.6	72.3	58.8

Os professores geralmente usam uma diversidade de textos expositivos (ver Tabela 16), sendo os manuais escolares os mais usados nas salas de aula de todos os países participantes.

Em Itália, as revisões de livros, as saídas escolares, as experiências e assim por diante, são usadas por todos os professores inquiridos.

Tabela 16.
Textos expositivos

TEXTOS EXPOSITIVOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
10. Dossiê do projeto.	45.8	74.5	60.5	26.4	34	48.2
11. Comentários de livros, visitas de estudo, experiências...	77.1	87.2	86.6	100	83	86.8
12. Manuais de leitura e livros escolares.	95.8	100	98.3	100	99	98.6
13. Texts for the development of an oral presentation.	72.9	97.9	89.1		77	84.2
14. Textos para o desenvolvimento duma apresentação oral.	84.2	93.6	11.8	76.4	-	66.5
MÉDIA	75.2	90.6	69.3	75.7	73.3	76.8

Os textos prescritivos parecem ser bem menos usados do que os textos descritos anteriormente, mas quando são usados, os mais usados são as regras (de jogo, de

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

comportamento,) em salas de aula na Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 92,9% e UGR-100%), em Itália (100%) e na Grécia (94%). Em Portugal, as receitas culinárias são, uma vez mais, o tipo de texto que os professores preferem. (ver Tabela 17).

Tabela 17.
Textos prescritivos

TEXTOS PRESCRITIVOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
09. Receitas de culinária	85	95.7	95.8	27.6	90	78.8
15. Instruções	82.5	95.7	91.6	48.6	92	82.1
16. Regras (de jogos, de comportamento)	92.9	100	92.4	100	94	95.9
17. Folhetos para medicamentos infantis.	16.3	57.4	26.9	12.8	14	25.5
MÉDIA	61.3	87.2	76.7	47.3	72.5	70.6

Em contraste com textos prescritivos, o uso de textos literários é mais difundido. Histórias, narrativas e lendas são as mais usadas em todos os países, seguidas pelos ditados populares e expressões idiomáticas, músicas e enigmas (ver Tabela 18).

Além disso, vale a pena destacar que pelo contrário, a banda desenhada não é usada em salas de aula portuguesas (0,8%).

Tabela 18.
Textos literários

TEXTOS LITERÁRIOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
18. Histórias, narrativas e lendas.	99.2	100	100	100	98	99.4
19. Ditados populares e expressões idiomáticas, canções e trava-línguas.	98.3	97.9	99.2	100	97	98.5
20. Livros com bastante ilustrações.	62.9	95.7	74.8	62.8	90	

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

21. Antologia de histórias, poesia, canções, provérbios.	84.2	97.9	72.3	100	-	88.6
22. Poesia.	94.6	100	98.3	97.4	94	96.9
23. Peças teatrais.	88.8	97.9	97.5	97.4	82	92.7
24. Banda desenhada	85.8	95.7	0.8	68.8	90	68.2
MÉDIA	87.7	97.9	77.6	89.5	91.8	89.9

Os textos informativos são os menos usados do que os textos expositivos e literários. As mais utilizadas nas salas de aula são as ilustrações (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 83,8%, UGR- 95,7% e Itália 86,3%), seguida por jornais e revistas (Portugal 91,6% e Grécia-81%) (ver Tabela 19).

Tabela 19.
Textos informativos

TEXTOS INFORMATIVOS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
25. Jornais e revistas.	75.4	85.1	91.6	26.4	81	71,9
26. Anúncios e propaganda.	75.4	91.5	25.2	4.2	77	54,7
27. Correspondência (cartas)	70.0	93.6	75.6	1.8	75	63,2
28. Mapas conceptuais.	79.6	89.4	62.2	48	68	69,4
29. Ilustrações.	83.8	95.7	89.9	86.3	-	88,9
30. Livros informativos, brochuras.	67.9	85.1	73.1	12	-	59,5
31. Correio eletrónico e redes sociais.	50.0	85.1	52.1	1.8	60	49,8
MÉDIA	71.7	89.4	67.1	25.8	72.2	65.2

3. O PAPEL DAS FAMÍLIAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Foram compiladas informações sobre o papel das famílias através do instrumento intitulado "Questionário sobre atitudes e hábitos de leitura das famílias do Ensino Básico". Este questionário foi concebido usando um tipo de resposta em dicotomia (sim / não), para

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

determinar o grau de concordância que as famílias têm em relação a 40 afirmações relacionadas às suas eventuais atitudes e hábitos sobre a leitura e seu envolvimento no desenvolvimento dos hábitos de leitura dos seus filhos.

O questionário é composto por quatro secções, cada uma contendo 10 alínias. Duas secções compilam as informações sobre as atitudes e duas outras compilam sobre os hábitos. As duas primeiras secções abordam as atitudes que os pais têm em relação à leitura (dimensão 1), e as atitudes que têm sobre seu envolvimento nas atividades diárias de apoio à leitura precoce de seus filhos (dimensão 2). As duas outras secções tratam dos hábitos que os pais têm no ambiente familiar para desenvolver essa aprendizagem através das atividades diárias (dimensão 3), e os hábitos que eles têm de desenvolver na leitura precoce dos seus filhos, como por exemplo atividades em que trabalhem com ícones ou com letras e, portanto, apoiando a alfabetização (dimensão 4).

Em relação à primeira secção de perguntas sobre as atitudes das famílias em relação à leitura, toda a amostra pesquisada demonstra uma atitude altamente favorável, uma vez que os dados obtidos indicam que as famílias parecem estar cientes da importância da leitura (92,2%) - se excluirmos os dois itens negativos (itens 11 e 26) (ver Tabela 20).

A leitura ajuda a resolver situações cotidianas (99%) levando a uma atividade útil (98,6%) que é essencial no dia-a-dia (96,7%).

Destaca também a importância que as famílias ensinem em diferentes línguas hoje em dia (98,9%). Em relação a isso, o relatório do parceiro britânico indica que os pais são encorajados a usar sua língua materna em casa.

Da mesma forma, a leitura deve ser um dos entretenimentos favoritos das pessoas (96,7%) ao mesmo tempo em que possibilita compartilhar informações lidas com outras pessoas (91,3%).

Outro aspecto relevante indicado pelas famílias em todos os países é o prazer que têm quando vão a uma livraria ou a uma biblioteca (91,7%). Este aspecto também está incluído no Relatório do Reino Unido (Relatório MMU, p. 15).

Por último, os dois relatórios afirmam que a leitura é essencial para as famílias no dia-a-dia (item 6).

Tabela 20.
Atitudes das famílias em relação à leitura em geral

ATITUDES DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO À LEITURA EM GERAL	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
1. Gosto quando vou a uma livraria ou a uma biblioteca.	79.7	100	89.3	98.7	91	91.7
2. Costumo ler as legendas quando vejo televisão	93.9	98	90.2			94
6. A leitura é essencial no dia-a-dia.	93.9	99	97.2			96.7
11. Ler é uma perda de tempo.	1.1	2	1	0	0	1.4
13. Ler deve ser um dos entretenimentos favoritos das pessoas.	94.6	100	95.2		97	96.7
16. Gosto de partilhar informações que li com outras pessoas (internet, livros ou revistas).	91.3	95	89		90	91.3
21. Durante o dia aproveito alguns momentos para ler.	62.1	97	50.4		69	69.6
25. Ler ajuda a resolver situações do dia-a-dia (como por exemplo cozinhar ou tomar medicamentos).	98.2	100	98.9			99.0
26. Ao comprar um eletrodoméstico, é melhor usá-lo primeiro em vez de ler logo as instruções.	11.9	26.7	16.5		94	37.3
27. Conhecer diferentes línguas é essencial nos nossos dias.	96.4	100	99		100	98.9
MÉDIA	72.3	81.8	72.7	98.7	90.2	77.7

Quanto à segunda secção, **as atitudes que favorecem a aprendizagem da leitura das crianças**, os dados obtidos mostram (ver Tabela 21) que é recomendado que as famílias ensinem aos seus filhos a utilidade da leitura (99,3%), e que seja considerada uma atividade importante na família (99,1%), tornando aconselhável dedicar um determinado tempo todas as semanas à leitura em casa em contexto familiar (95,4%).

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

Da mesma forma, identificam que na vida familiar há muitos momentos que podem ser usados para ler em família (95,2%); portanto, um livro é sempre um bom presente para uma criança (97,6%).

Nesta secção, foram incluídas duas afirmações (20 e 30) de particular interesse, com base na visão de que as famílias sentiriam ou não uma responsabilidade partilhada, com a escola na aprendizagem da leitura e na aprendizagem doutras línguas. A este respeito, os dados recolhidos sugerem que os pais se sentem empenhados, conjuntamente com a escola, neste tipo de aprendizagem. No entanto, não parece que este empenho seja forte no contexto escolar, uma vez que os dados obtidos em relação à questão da participação em atividades que a escola organiza para incentivar a leitura (60,4%) são, em comparação com o resto das perguntas, percentagens bastante baixas. Para as famílias do Reino Unido, o papel que a escola desempenha na aprendizagem da leitura é importante e a maioria das famílias participa nas atividades oferecidas pela escola para apoiar a leitura dos seus filhos (noites dos pais, peças de teatro, atuações, assembleias e leitura em casa de livros que foram lidos na escola, etc.

Tabela 21.

Atitudes das famílias que favorecem a aprendizagem da leitura entre os seus filhos.

ATITUDES DAS FAMÍLIAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM DA LEITURA ENTRE OS SEUS FILHOS.	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (%) (média)
5. A leitura deve ser uma atividade importante para as famílias.	96.8	100	99	99.6	100	99.1
10. Um livro é sempre um bom presente para uma criança.	96.5	100	97.4	97.3	97	97.6
14. É aconselhável que as famílias definam um tempo estipulado todas as semanas para ler em casa.	94.9	99	92.7	98.2	92	95.4
17. Recomenda-se à família que ensine aos seus filhos a utilidade da leitura (entretenimento, estudos, atividades domésticas...).	97.7	99	99.7	100	100	99.3

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

18. Há muitos momentos da vida familiar que podem ser usados para ler em família (feriados, fins de semana...).	94.2	100	97	91.9	93	95.2
20. As famílias não são responsáveis pela leitura infantil, porque é para isso que a escola existe.	11.1	18.8	6.1	36	11	16.6
22. É importante que haja um espaço em casa dedicado ao uso e manutenção duma biblioteca familiar.	82.5	99	86.5	88.8		89.2
24. Recomenda-se que as famílias incentivem o uso correto da leitura realizada em dispositivos tecnológicos (computador, telemóvel, televisão...).	90.6	99	89.2		92	92.7
30. O ensino das línguas aprendidas na escola é da responsabilidade da escola, e não das famílias.	13	30.7	12.4		28	21
32. É importante que as famílias conheçam as línguas estrangeiras que as crianças estudam para as ajudar na sua aprendizagem.	94.2	98.7	95.3	94.6		95.7
33. A aprendizagem de línguas estrangeiras na escola deve começar desde tenra idade.	98.1	100	99.7		79	94.2
38. Participo em atividades que a escola organiza de promoção à leitura.	53.6	86.7	63.7	38.1	60	60.4
MÉDIA	76.9	85.9	78.2	82.7	75.2	79.,8

Em relação à terceira secção, **as atitudes da família que afetam a aprendizagem da leitura**, as declarações que são especialmente relevantes são que as famílias mostram interesse nos trabalhos de casa dos seus filhos e os ajudam quando precisam (99,1%), e leem a agenda da turma com eles (81,3 %) para que sintam que os pais estão interessados no que els fazem nas aulas.

As famílias respondem quando os filhos fazem perguntas decorrentes do estudo de outras línguas que não seja a sua língua materna (92,8%); tentam ler em locais da casa onde

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

as crianças as possam ver e imitá-las (89,1%); e selecionar livros numa biblioteca ou livraria (66,7%).

Com a exceção da Itália (não há dados para esta questão), os pais costumam responder ao seu filho quando lhes perguntam o que significa uma palavra ou expressão (76,7%).

Tabela 22.

Atividades realizadas em família que afetam a leitura através de situações do dia-a-dia.

ATIVIDADES REALIZADAS EM FAMÍLIA QUE AFETAM A LEITURA ATRAVÉS DE SITUAÇÕES DO DIA-A-DIA.	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (%) (média)
3. Leio em lugares na casa onde o meu filho me possa ver e/ou imitar-me.	87.7	96	84.9	83.9%	93	89.1
4. Lemos a agenda da turma juntos frequentemente para descobrir o que o meu filho faz na escola.	78.7	94.7	64.4	83.9	85	81.3
8. Costumo responder aos meus filhos quando me pergunta "o que significa esta palavra ou expressão?"	97.1	99	98.9		88	95,75
9. Interesse-me pelos trabalhos de casa dos meus filhos e ajudo-os quando precisam.	96.8	100	99.4	99.1	100	99.1
19. Seleciono programas de leitura educacional para o meu filho usar no meu telemóvel, televisão, tablet...	55.8	93.1	42.8	44.4	42	55.6
23. Vejo e/ou seleciono livros numa livraria ou numa biblioteca com o meu filho.	72.5	97	80.8		83	83,3
28. Uso dispositivos tecnológicos (tablet, aplicações móveis, computador) para incentivar a leitura em diferentes línguas.	53	89.3	59.9	54.3		64,1
29. Costumo responder quando o meu filho me pergunta "o que é que está escrito aqui?" noutras línguas que não são minha língua materna.	84.8	100	93.7			92,8
35. Ajudo os meus filhos a selecionar e a preparar os textos para as sessões de leitura que têm com alunos de anos anteriores.	25.9	74.7	51.2			50,6
37. Participo na aula do meu filho em experiências de leitura partilhadas (ler passagens, sentimentos, responder a perguntas sobre a leitura...).	36.1	72	37	15.2		40
MÉDIA	68.8	91.6	71.3	63.5	81.8	75.4

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

Por fim, em relação às atividades realizadas em ambiente familiar que facilitam a aprendizagem da leitura, a população inquirida produziu as percentagens mais baixas nessa secção e há maior discrepância entre os temas realizados com mais frequência em cada país (ver Tabela 23).

Como as famílias espanholas (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 86,28% e UGR-95%) e como as famílias gregas (69%) concordam em momentos prioritários no dia-a-dia para lerem em voz alta com os seus filhos (média de 80,8%).

Para os pais portugueses, a principal atividade é registrar histórias criadas em famílias para mostrá-las mais tarde nas turmas dos seus filhos (92,6%).

Em Itália as famílias preferem emprestar livros, tanto em formato papel como em formato digital, e depois comentá-las (63,2%).

Tabela 23.

Atividades realizadas em ambiente familiar que facilitam o processo de leitura.

ATIVIDADES REALIZADAS EM AMBIENTE FAMILIAR QUE FACILITAM O PROCESSO DE LEITURA.	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITÁLIA (%)	GRÉCIA (%)	TODOS (% média)
7. O meu filho e eu trocamos materiais de leitura (livros, banda desenhada...), ambos em papel e em formato eletrónico, e depois discuti-los em casa.	40.4	84	36.3	63.2	59	56.6
12. O meu filho e eu lemos listas de programas de televisão para escolher um programa (para crianças, um filme, um concurso...).	62.1	82.2	59.2	56.5	29	57.8
15. Em determinados momentos do dia-a-dia, eu e o meu filho lemos em voz alta (rótulos de produtos, logotipo de marcas conhecidas, sinais de trânsito...).	86.3	95	72.8		69	80.8
31. Usamos uma língua diferente da nossa língua materna para perceber os textos que nos rodeiam (etiquetas de roupa, instruções, filmes legendados...).	48.6	88	57.3	36.3		57.5
34. Escrevemos a pessoas de outros países em diferentes línguas.	17.7	52	45.9		31	36.6
36. Gravamos histórias inventadas em família para posteriormente as mostrar na turma dos meus filhos.	7.2	49.3	92.6			49.7
MÉDIA	43.7	75.1	60.7	52	47	55.7



4. CONCLUSÕES

Os dados obtidos neste estudo, assim como as nossas análises e reflexões sobre os mesmos, levaram-nos às seguintes conclusões:

- ✓ A leitura é uma fonte de conhecimento, entretenimento e diversão que permite aos alunos resolver situações do dia-a-dia.
- ✓ A família, a escola e a sociedade devem trabalhar em projetos de leitura de modo a ajudar no desenvolvimento de leitores competentes e, por conseguinte, autónomos.
- ✓ A consciência fonológica é desenvolvida em paralelo com a compreensão da leitura ao aprender uma língua.
- ✓ A alfabetização numa língua (1^a, 2^a e/ou 3^a língua) deve começar desde cedo para melhorar os resultados mais tarde.
- ✓ A coordenação entre professores é essencial num centro educativo, concebendo em conjunto ações de planeamento.
- ✓ A programação da sala de aula é entendida como um documento vivo e aberto, sujeito a melhorias ao longo do ano letivo, dependendo dos pedidos dos alunos.
- ✓ É interessante criar grupos de leitura heterogéneos na sala de aula, promovendo alicerces e cooperação entre pares.
- ✓ As técnicas de análise de um texto (mapas de conceito, murais, portfólios, dramatizações...) são altamente relevantes para promover as capacidades de leitura dos alunos.
- ✓ As melhorias devem ser feitas na inclusão e utilização das TIC nas salas de aula através de programas educativos em quadros interativos, tablets, computadores e telemóveis.
- ✓ As bibliotecas de sala de aula e/ou das escolas são um recurso educativo fundamental nos centros educativos.
- ✓ O envolvimento das famílias nas atividades dos centros educativos é fundamental e necessário para o desenvolvimento harmonioso dos



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

alunos.

- ✓ Deve ser dado aos alunos todo o tipo de textos para uso social para lhes permitir avaliar a sua utilidade e funcionalidade no seu dia-a-dia.
- ✓ As atividades realizadas em família em torno da leitura influenciam as atitudes das crianças.
- ✓ Recomenda-se que as famílias ensinem aos seus filhos a utilidade da leitura.
- ✓ As famílias devem mostrar interesse nos trabalhos de casa dos seus filhos e ajudá-los a realizá-lo quando pedem ajuda.

**BIBLIOGRAFIA**

- Dermitzakis, M. (2008). Keynote speech. In A. Katsiki-Givalou, T. Kalogirou & A. Chalkiadaki (eds) *Reading for Pleasure and School*, Athens: Patakis.
- Fisher R., (2006, 2013). *Stories are for thinking: creative ways to share reading* in Fisher, R. and Williams, M., *Unlocking Literacy* (2nd edn). Abingdon: Routledge.
- Givalou, A. et al. (2008). *Filanagnosia sto Scholio*. Athens: Pataki.
- Hepplewhite, D. (2012). Phonics international alphabetic code chart. *Phonics International*.
Recuperado de:
http://www.phonicsinternational.com/new_free_resources.html
- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jiménez-Jiménez, M. A., Rico-Martín, A. M. y Sánchez-Fernández, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades. Campus de Melilla*, 45, 65-82.
- Katsiki-Givalou, A. (2008). Literature in Education. From the boundaries of teaching to the cultivation of reading for pleasure. In A. Katsiki-Givalou, T. Kalogirou & A. Chalkiadaki (eds) *Reading for Pleasure and School*, Athens: Patakis.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). Reading development. In A. G. Kamhi, & H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (3rd ed., pp. 24–44).
- Malafantis, K. D. (2008). “Preferences of children and adolescents to poetry: Annotated bibliography of researches and pedagogical implications”. In: *Nea Paideia*, n. 125, pp. 92-115
- Markidis K. (2011). Social literacy in school contexts: concepts and research instruments. Report for the National Book Center of Greece. Athens.
- McCane, J., Siff, J., Baird, J., Lenkeit, J. and Hopfenbeck, T. (2017). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England*. London: DfE.
- Mohamedi-Amaruch, A. (2018). *La comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria*. Melilla: UNESCO-C.A.M.
- Morais, J. (1994). *El arte de leer*. París: Jacob Odile.ç
- Niklas, F., Schneider, W. (2015). *With a little help: Improving kindergarten children’s*



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

- vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 491-508.
- Niklas, F., Tayler, C., Schneider, W. (2015). Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research*, 71, 75-85.
- Papadatos, G. (2012) Student, teacher and reading, 45 pathways of reading for pleasure. In *N.B.C Innovative Actions for the Promotion of Reading for Pleasure by Students*, pp. 96-125, Athens: National Book Center
- Rico-Martín, A. M. y Mohamedi-Amaruch, A. (2019). Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico. *Assessment of ReadingComprehension in a Diglossic Context. Revista de Educación*, 385, 219- 244. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. London: Department for Education and Skills, <https://dera.ioe.ac.uk/5551/>
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estrategias de lectura e intercomunicación*. Aveiro: Centro de Investigación Didáctica y Tecnología en la Formación de Entrenadores.
- Sánchez-Fernández, S. (Dir.). (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Secuencia de comandos de implementación del Programa Básico Portugués*. Lisboa: Ministerio de Educación - Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular



APÊNDICES

Regulamentos espanhóis:

- Andalucía. Decreto 97/2015, 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 50 ,11-22.
- Andalucía. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 9-696.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de mayo.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Publicado en BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.

Regulamentos italianos:

- Indicazioni nazionali D.M. 254/2012.
- Curricolo nazionale scuola primaria.

Regulamentos gregos:

- Circular of the Ministry of Education (2016) Restructuring and streamlining of the curriculum for the language course in Primary School. 19-9-2016.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [A cross thematic curriculum framework for compulsory education] (2003) [Online] www.pischools.gr/programs/depps/index_eng.php



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO - 2020

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [The cross thematic curriculum framework and the language curriculum for primary school] (2003) [Online] <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Regulamentos ingleses:

- Department for Education, (2013). *Primary National Curriculum*. London: Department for Education.
- Department for Education, (2019a). *Schools, Pupils and their Characteristics*. London: Department for Education.
- Department for Education, (2019b). *National Curriculum Assessments at Key Stage 2 in England, 2019 (provisional)*. London: Department for Education.
- Standards and Testing Agency, (2018). *Teacher assessment frameworks at the end of key stage 1 for use from the 2018/19 academic year onwards*. London: Standards and Testing Agency.
- Standards and Testing Agency, (2019). *Guidance - Phonics Screening Check: Structure and Content of the Check*.
<https://www.gov.uk/government/publications/phonics-screening-check-sample-materials-and-training-video/phonics-screening-check-structure-and-content-of-the-check>