



## RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

### 1. INTRODUÇÃO

É um ponto assente na comunidade académica que as competências nas áreas da leitura e escrita são determinantes no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (Martins & Valente, 2004). Podemos sem embargo afirmar que, no paradigma atual, a leitura assume um papel determinante na aprendizagem e sucesso escolar. É através dela que os indivíduos podem ter acesso a uma quase que inesgotável fonte de conhecimento, saber e experiência acumulados através de eras e preservados, nesse suporte, para a posteridade.

Dada a inegável relevância desta ferramenta – a leitura – afigura-se de extrema importância o conhecimento e a compreensão das práticas leitoras dos indivíduos e, em particular, na sua iniciação a ela.

Já muito se tem escrito sobre Intervenção Precoce nas mais diversas áreas, desde a saúde à educação. O Decreto-lei 281/09 de 6 de Outubro, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que tem por objetivo garantir condições de desenvolvimento das crianças dos 0-6 anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. (Artigo 1.º, ponto 1). O SNIPI é desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (ME), com envolvimento das famílias e da comunidade (Artigo 1.º, ponto 2). Parece igualmente ser consensual que, nesta última, a exposição a um ambiente favorável e propício à leitura desde tenra idade, não só é facilitador, como catalisador desse processo. Quanto mais cedo e frequente for o contacto da criança com a leitura, ou melhor dizendo, com o prazer da leitura, tanto mais será evidente o progresso no desenvolvimento das competências comunicacionais do indivíduo.

No contexto comunicacional atual, as tecnologias têm sido ampla e globalmente aceites como instrumento educativo. Espírito Santo e André (2013) salientam que as tecnologias são presença diária na vida do aluno e que isso deve ser aproveitado pelo professor, sendo necessário que este se atente, se capacite e utilize essas ferramentas como facilitadoras da aprendizagem dos educandos. O leitor/professor foi gradualmente substituído por informação debitada por uma aproximação digital à voz humana. É por isso que, na nossa perspetiva, urge

explorar as competências na iniciação à leitura em idades em que a presença e a voz humanas são indispensáveis. Neste sentido, a educação pré-escolar é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens. A sua frequência configura-se como um tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes para o desenvolvimento da criança. O papel e a importância da linguagem, neste processo, são inquestionáveis, como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social. (Matta, 2008).

### 1.1. Perfil dos educadores de infância

Selecionámos na nossa amostra 135 educadores de infância que lecionam nos centros educativos João de Deus de todo o país (Figura 1).



Figura 1- Localidades com centros educativos João de Deus

Dos dados recolhidos verificamos que a grande maioria dos educadores de infância são do género feminino (91,1%) e que, a idade com maior representatividade, se situa na faixa etária

dos 36 aos 45 anos. Verificamos, também que na classe mais jovem há apenas 3,7% de respondentes (Tabela 1).

Quanto aos anos de serviço docente (Tabela 2), verificamos que as classes mais representativas são as dos extremos da tabela 2: cerca de um terço dos respondentes (31,9%) tem mais de 25 anos de serviço e quase um quarto (23,7%) está a cumprir os primeiros 5 anos como educador de infância.

Tabela 1 - Classes etárias	%
Menos de 26 anos	3,7%
de 26 a 35 anos	23,0%
<b>de 36 a 45 anos</b>	<b>31,9%</b>
de 46 a 55 anos	23,0%
mais de 55 anos	18,5%

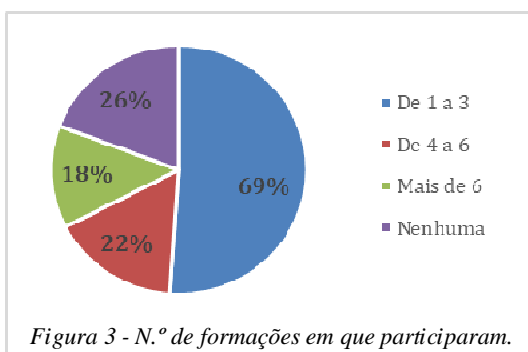
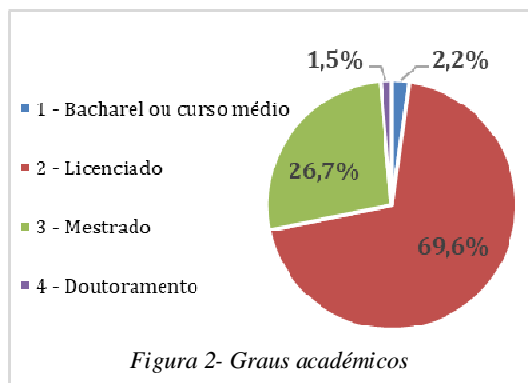
Tabela 2 - Anos serviço docente	%
De 0 a 5 anos	23,7%
de 06 a 10 anos	5,9%
de 11 a 15 anos	15,6%
de 16 a 20 anos	11,9%
de 21 a 25 anos	11,1%
<b>com mais de 25 anos</b>	<b>31,9%</b>

Em relação à tipologia institucional, o questionário foi aplicado a uma única instituição, com gestão privada, tendo vários centros educativos espalhados por Portugal. Considerando a dispersão geográfica no território, verificamos que 72,6% dos participantes referem que trabalham em meio urbano e que apenas 6,7% afirmam trabalharem em meio rural. De referir que apenas 0,7% dos participantes trabalha num centro de educação bilingue e 2,2% em centros com compensação educativa.

Passamos agora à análise das dimensões da formação académica dos educadores de infância e do seu número de atividades formativas nos últimos cinco anos.

Na distribuição por graus académicos (Figura 2), verificamos que os participantes têm maioritariamente (69,6%) o grau de licenciado (pré-bolonha), embora 26,7% tenha o grau de mestre (2.º ciclo de Bolonha ou mestrado de especialidade Pré-Bolonha).

Lembramos que, atualmente, em Portugal o diploma de Educação de Infância (educação pré-escolar) obtém-se no 2.º ciclo de Bolonha



(mestrado), sendo que, para o frequentar, é obrigatório ter uma licenciatura (1.º Ciclo de Bolonha) em Educação Básica.

Verificamos, também, que quase 70% dos educadores de infância frequentaram mais de seis ações de formação nas suas áreas de competência, mas ainda há cerca de um quarto que não frequentaram formações (Figura 3).

De forma a categorizarmos os educadores de infância, foi-lhes perguntado se eram titulares de turma, especialistas ou educadores de apoio. Os participantes, na sua maioria, são titulares de turma (90,4%); 9,6% são educadores de apoio e 1,5% são especialistas maioritariamente em Educação Especial (um terço), sendo as outras especialidades em Psicologia ou Psicopedagogia, Didática da Matemática, Motricidade Infantil e Supervisão Pedagógica.

Em Portugal, os educadores de infância participantes neste estudo, utilizam uma metodologia eclética pois, na sua maioria, empregam várias estratégias metodológicas para incentivar nas crianças a aprendizagem da leitura. Analisando o gráfico da figura 4, verificamos que a consciência fonológica é a mais utilizada (71,1%), seguindo-se-lhe o método fónico (51,9%) e o misto/interativo (41,5%). O método menos utilizado pelos participantes é o construtivista com apenas 11,1% dos questionados.

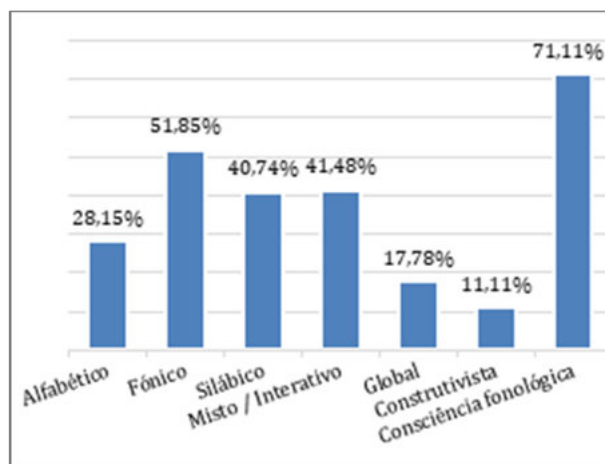


Figura 4 – Métodos de aprendizagem da leitura.

Para a aprendizagem da leitura (Figura 5), os participantes educadores dão prioridade a textos do tipo literário (64,4%) e descritivo (62,2%), sendo o tipo de texto menos utilizado o instrucional (25,9%).

Quanto às práticas encontradas em relação à leitura, os participantes referem terem mais dificuldade na compreensão oral (51,1%) e na compreensão escrita (45,5%).

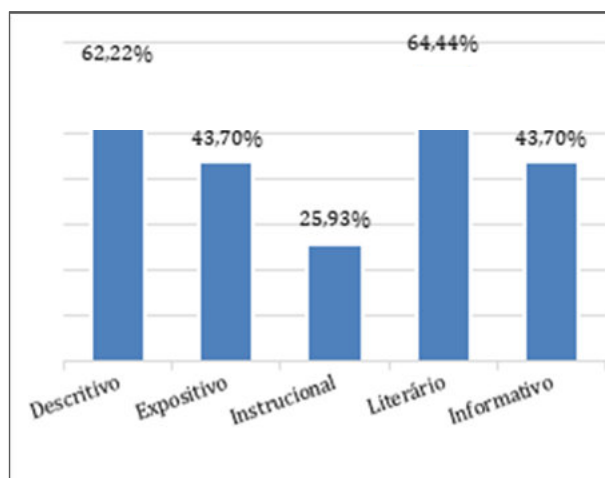


Figura 5 – Diversidade dos tipos de texto para a leitura

Pouco mais de um quarto dos inquiridos sentem dificuldades nas técnicas de leitura e apenas 14,1% na forma como despertar o gosto pela leitura.

Em relação aos materiais utilizados para promover a leitura, quase todos os educadores de infância assinalam preferir livros que as crianças trazem de casa (92,6%) e muitos deles, preferem livros que têm na biblioteca da sala de aula. O manual de leitura é o suporte menos referido pelos participantes (17%) e mais de metade (54,1%) utiliza outros materiais que não estão enunciados no questionário, como sendo a “Cartilha Maternal”, letras móveis e jogos diversos (entre 10% e 13%), ou o uso de computador (6%).

## 1.2. Descrição das famílias com crianças na educação pré-escolar

Neste questionário, participaram 722 famílias de crianças que frequentam a educação pré-escolar em centros educativos João de Deus. Delas, 86,6% são famílias biparentais (Figura 6). Cada agregado familiar tem, em média, dois filhos: 41,1% tem um e 45,7% dois (Figura 7).

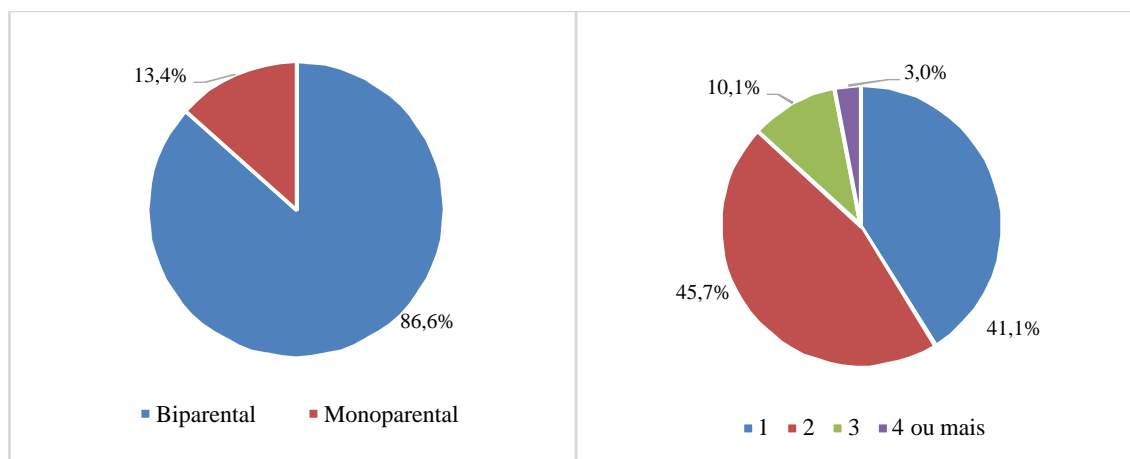


Figura 6 - Tipo de famílias

Figura 7 - Número de filhos

Em relação à nacionalidade, 97% das mães e 98% dos pais são de origem portuguesa, não tendo sido possível apurar de que nacionalidades seriam os pais que não são portugueses. No entanto, foi possível apurar a língua materna dos pais das crianças: 95,6% exprimem-se em língua portuguesa e 4,4% em outras oito línguas (Figura 8).

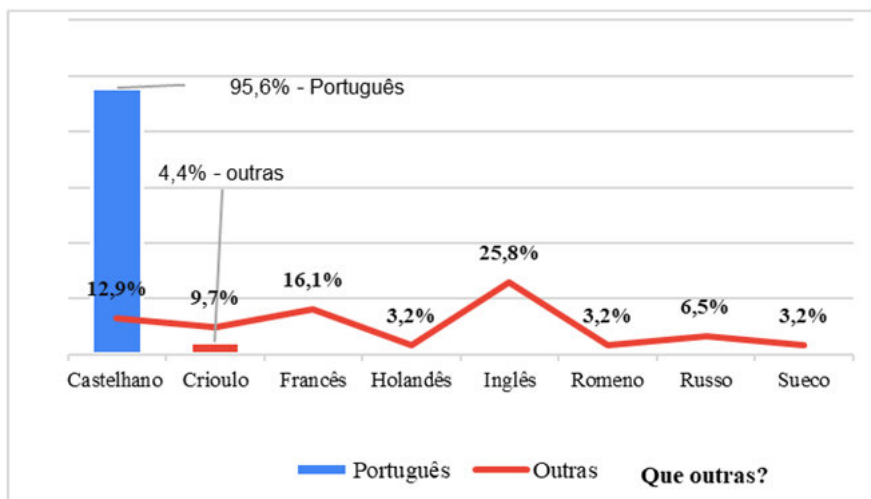


Figura 8 - Línguas maternas dos pais (considerando 4,4% como total).

Quanto a habilitações académicas (Figura 9), verificamos que a maioria dos pais tem habilitações de nível superior (as mães 80,1% e os pais 62,9%). Apenas 2,1% das mães e 5,1% dos pais têm habilitação ao nível do ensino básico.

Em relação à ocupação laboral (Figura 10), interessa verificar a percentagem de pais que se dedicam às atividades domésticas e o nível de desemprego que afeta estas famílias. Assim, as mães, em média, estão mais desempregadas (4%) do que os pais (2,6%) e também se dedicam mais em exclusivo a atividades domésticas (2,4% versus 1,1%). De mencionar que apenas 0,4% dos pais são reformados e que nenhuma mãe se encontra nessa situação, talvez por, em geral, a reforma não coincidir com o período de fertilidade.

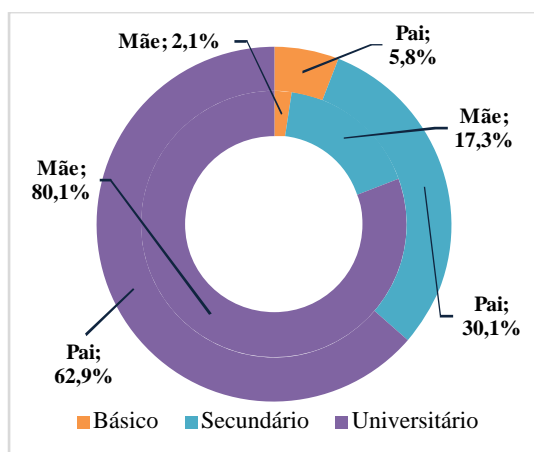


Figura 9 – Nível de habilitações

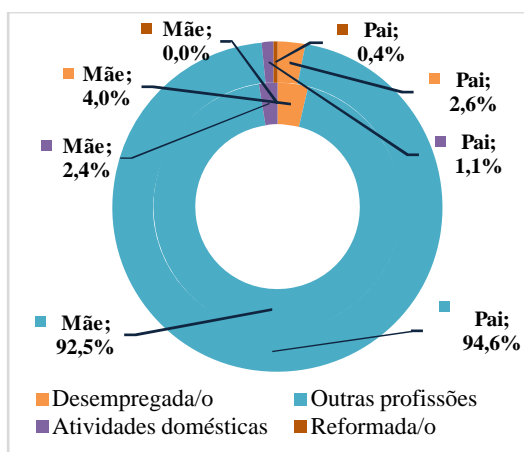


Figura 10 – Ocupação laboral

## 2. METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

Os métodos de leitura utilizados para ensinar a ler as crianças na educação pré-escolar, e que são referidos no questionário a que responderam os educadores, são: o método alfabético, que privilegia a combinação das consoantes com vogais para elaborar sílabas diretas, depois inversas e por fim mistas; o método fónico, que privilegia o ensino das vogais, dos ditongos e por fim das consoantes numa estreita relação com os fonemas; o método silábico em que os alunos aprendem a combinar as consoantes do alfabeto com cada uma das vogais – ta, te, ti, to, tu... (este método foi criado por Feliciano Castilho em 1830); o método misto, que privilegia, de forma quase simultânea, a aprendizagem da letra e da palavra, do fonema e da imagem; o método global que privilegia a aprendizagem da leitura começando na macro-estrutura que é o texto para descer à micro-estrutura que é a letra, fazendo um processamento cognitivo descendente: texto/frase/palavras/sílaba e por fim a letra. O método construtivista tem características de um método global, mas inserido num trabalho de projeto colaborativo em que o aluno constrói o próprio conhecimento. O educador parte do conhecimento prévio dos alunos em relação ao sentido e funcionalidade da linguagem escrita, trabalhando diferentes tipos de texto, desenvolvendo experiências educativas na turma, mediando projetos de trabalho sobre temáticas selecionadas pelas próprias crianças.



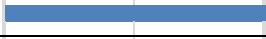




Em relação ao trabalho partilhado entre a educação pré-escolar e o ensino básico, 1.º ciclo, (Tabela 3), verificamos que, no ponto de vista dos educadores, mais de 90% responde que educadores e professores, nas idades de transição entre ciclos de aprendizagem, partilham informações, objetivos, planificações e recursos. No entanto, dos inquiridos, 24,4% refere que não realizam atividades partilhadas entre os alunos de vários níveis.

<b>Tabela 3 - Partilhas promovidas para a aprendizagem da leitura</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1. Desenhamos projetos e materiais curriculares baseados em linhas de ação conjunta.	91,9%	8,1%
2. Partilhamos objetivos, metodologias de trabalho, agrupamentos, rotinas, avaliação e recursos.	94,1%	5,9%
3. Planificamos reuniões periódicas, ao longo do ano, para unificar critérios e ações entre ambas as etapas.	93,3%	6,7%
4. Partilhamos experiências de leitura de uma faixa etária com outra.	92,6%	7,4%
5. Realizamos atividades partilhadas entre os alunos de vários níveis	75,6%	24,4%



## 2.1. Metodologias docentes

Pelas respostas recolhidas ao questionário aplicado a educadores de infância, verificamos que estes utilizam várias estratégias para desenvolverem a aprendizagem da leitura. Assim, e olhando para a tabela 4, verificamos que a consciência fonológica é, de longe, o método mais aplicado (71,1%). Apenas o método fónico tem acima de 50% de respostas validadas pelos participantes. As estratégias cognitivistas (11,1%) e o método global (17,8%) são os menos empregues pelos educadores de infância que responderam ao questionário.

Tabela 4 - Método/s e/ou estratégias utilizados na sala de aula		Sim
1. Consciência fonológica		71,1%
2. Fónico		51,9%
3. Misto / Interativo		41,5%
4. Silábico		40,7%
5. Alfabético		28,1%
6. Global		17,8%
7. Construtivista		11,1%

De seguida, apresentamos as tabelas referentes às respostas obtidas pelos participantes em relação a cada um dos tópicos da tabela 4, ordenando as respostas pelos resultados decrescentes obtidos para a resposta SIM. Nos identificadores das tabelas que se seguem, apresenta-se ainda o intervalo de N (número de respondentes por questão), para cada método ou estratégia respondidos. Cada tabela será listada por ordem decrescente de obtenção de percentagens na resposta SIM.

Analisando a tabela 4.1, verificamos que 99,1% dos educadores propõe jogos de rimas. Esta atividade é de grande valor pedagógico, porque sensibiliza fonologicamente a criança para o som final das palavras. Da mesma forma, 90,4% dos educadores dizem fazer exercícios de consciência fonológica quando pedem às crianças que digam palavras que comecem, contenham ou acabem por um determinado fonema. Apenas 57,7% dos educadores referem fazer exercícios em que as crianças dizem a palavra referente a uma imagem, omitindo a sílaba que se combinou previamente.



<b>Tabela 4.1 - Método/s e/ou estratégias utilizados [Consciência fonológica] – N. 112 a 117</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
38. Proponho jogos de rimas.	99,1%	0,9%
37. Faço jogos de contar sílabas e fonemas (com ou sem palmas).	97,4%	2,6%
46. As crianças mencionam em voz alta palavras que comecem, contenham ou acabem por um determinado fonema.	90,4%	9,6%
42. Proponho atividades para que os alunos isolem e manipulem o som inicial e/ou final de uma palavra.	89,3%	10,7%
40. Proponho atividades nas quais se contem sílabas para as crianças aprenderem a distinguir palavras compridas e curtas.	86,8%	13,2%
43. Proponho atividades para que os alunos pronunciem o som de cada fonema que constitui uma palavra.	86,7%	13,3%
49. Apresento palavras para que as crianças indiquem se as mesmas começam ou acabam por um determinado fonema.	86,7%	13,3%
51. As crianças comparam palavras que começam e/ou terminam com um determinado fonema.	86,0%	14,0%
50. As crianças dividem palavras em fonemas.	77,7%	22,3%
41. Proponho atividades para que os alunos isolem e manipulem sílabas iniciais e finais.	77,0%	23,0%
47. As crianças classificam imagens segundo a sua estrutura silábica (número de sílabas por palavra).	76,8%	23,2%
39. Realizo atividades para ensinar a diferenciar palavras de pseudopalavras.	71,7%	28,3%
44. Realizo atividades relacionadas com juntar, omitir, inverter, mudar a ordem das sílabas e fonemas.	70,8%	29,2%
52. Mostro frases para que as crianças indiquem que palavras se juntaram, mudaram e/ou foram retiradas.	66,1%	33,9%
45. Faço atividades em que se deve distinguir a posição dos fonemas dentro das palavras.	61,1%	38,9%
48. As crianças dizem a palavra referente a uma imagem, omitindo a sílaba que se tenha indicado previamente (inicial, do meio ou final).	57,7%	42,3%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

Na tabela 4.2, verificamos que os educadores de infância utilizam os métodos/estratégias próprios dos métodos fónicos referidos no questionário, variando as respostas entre 83,5% e 88,8%. Estas atividades são de grande importância para a aquisição da competência da leitura.

<b>Tabela 4.2 - Método/s e/ou estratégias utilizados [Fónico] - N. 107 a 109</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
09. Combino sílabas para criar palavras e depois frases.	88,8%	11,2%
07. Começo por ensinar o som das vogais, depois os sons dos ditongos, e, por fim, o som das consoantes.	86,2%	13,8%
08. Combino o som dos fonemas com onomatopeias, gestos e/ou cinestésicas.	83,5%	16,5%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

A tabela 4.3 refere-se às estratégias utilizadas no método misto/interativo. O método misto/interativo utiliza, em sinergia, estratégias do tipo *top-down* e *bottom-up*. São métodos muito completos porque desenvolvem, em simultâneo, processamentos cognitivos descendentes e ascendentes, passando da micro-estrutura para a macro-estrutura, ou seja, do paradigma da decifração para o paradigma da compreensão, o que os torna completos. Dos educadores inquiridos, 83,9% responderam que ensinam a sílaba como uma parte da palavra

(processamento ascendente) e 34,0% responderam que os alunos aprendem as letras partindo de uma palavra, cuja inicial é a que se está a aprender, acompanhada pela sua ilustração (processamento descendente/ao nível da compreensão).

<b>Tabela 4.3 - Método/s e/ou estratégias utilizados [Misto / Interativo] - N. 93 a 95</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
18. Ensino a sílaba como uma parte da palavra.	83,9%	16,1%
16. Para compreender o som de cada letra usamos exemplos onomatopaicos (por exemplo, para a letras “s” usamos o som da serpente “ssss”).	72,6%	27,4%
19. Mostro as palavras ao mesmo tempo que as letras, para que os alunos possam reconhecer palavras e letras.	71,6%	28,4%
17. Os alunos conhecem as sílabas a partir da análise de uma palavra que a contenha.	62,4%	37,6%
15. Os alunos aprendem as letras partindo de uma palavra cuja inicial é a que se está a aprender (mostram-se pela ordem do alfabeto), acompanhada pela sua ilustração.	34,0%	66,0%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

Na tabela 4.4, encontramos as estratégias próprias do método silábico - método criado em 1830 por Feliciano de Castilho – este método, ainda que tenha sido o menos pontuado em percentagem, tem, ainda, um número significativo de educadores de infância (60,8%) que o trabalham na educação pré-escolar.

<b>Tabela 4.4 - Método/s e/ou estratégias utilizados [Silábico] - N. 100 a 105</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
10. Começo pela aprendizagem das vogais em simultâneo com o seu som e a sua grafia.	82,9%	17,1%
14. Realizo atividades nas quais se podem juntar e/ou suprimir sílabas.	76,5%	23,5%
13. Os alunos começam a combinar consoantes com vogais (sílabas) e depois introduzem-se as unidades linguísticas com significado (palavras, frases...).	71,6%	28,4%
11. Os alunos aprendem a combinar as consoantes do alfabeto com cada uma das vogais (ta-te-ti-to-tu...).	42,2%	57,8%
12. Os alunos começam a sua aprendizagem pelas primeiras sílabas, depois pelas invertidas, e, por fim, pelas sílabas mistas e ditongos.	31,0%	69,0%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

Na tabela 4.5, encontramos a reação dos educadores quanto à aplicação do método alfabético. Dos inquiridos, 87,6% dizem combinar sílabas para que as crianças formem palavras. Apenas 14,4% referem que não usa a ordem alfabética [convencional] para a aprendizagem da leitura. Na verdade, nos centros educativos João de Deus, não se ensinam as letras pela ordem alfabética convencional. João de Deus, no seu Método de Leitura, usa a seguinte ordem alfabética: i, u, o, a, e, v, f, j, t, d, b, p, l, q, c, g, r, z, s, x, m, n, h. Compreende-se, assim, a razão pela qual a maioria dos inquiridos respondeu negativamente à questão 1 (85,6%).

<b>Tabela 4.5 - Método/s e/ou estratégias utilizados [Alfabético]</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
5. Combino sílabas para criar palavras e depois frases.	87,6%	12,4%
6. Para a aprendizagem das letras faço uso de recursos como jogos de cartas, letras móveis, correspondência icónica...	86,1%	13,9%
3. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita fazem-se em simultâneo.	73,6%	26,4%
2. Estuda-se cada letra pronunciando o seu nome.	71,4%	28,6%
4. Uma vez que a criança já aprendeu o alfabeto, combina-se consoantes com vogais para elaborar primeiro sílabas diretas, depois inversas, e por fim, sílabas mistas.	52,0%	48,0%
1. Sigo a ordem alfabética para a aprendizagem da leitura.	14,4%	85,6%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

A tabela 4.6 apresenta as metodologias trabalhadas para ensinar a ler e a escrever através das estratégias próprias do método global. Este é um método com grande aplicabilidade nas escolas públicas. Porém, o mesmo tem vindo a perder apoio do Ministério da Educação que, em 2015, no novo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, refere que a iniciação à leitura e escrita deve ter como princípio levar, logo de início, a criança a

compreender o princípio alfabético da escrita, isto é, que as letras representam fonemas – e para isso tem de ter consciência de que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas, unidades fonológicas que correspondem a certos padrões articulatórios (pp. 5-6).

Analisando as respostas, verificamos que 95,6% dos inquiridos respondeu que propõe situações que favoreçam a criatividade dos alunos. Este é um critério que pode ser aplicado a qualquer método de leitura.

<b>Tabela 4.6 - Método/s e/ou estratégias utilizados [Global] - N. 88 a 94</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
27. Proponho situações que favoreçam a criatividade dos alunos.	95,6%	4,4%
26. Reforço a entoação própria dos contos, assim como o ritmo das canções.	94,5%	5,5%
29. Relacionam-se exercícios próprios da linguagem escrita com o desenvolvimento da linguagem oral.	92,1%	7,9%
23. Realizo exercícios para reconhecer os fonemas isolados da palavra.	77,8%	22,2%
28. Apresento textos para ajudar as crianças a compreenderem as palavras e as frases, de forma a que sejam capazes de assimilar o que estão a ler.	75,0%	25,0%
22. Realizo atividades de identificação das sílabas no conjunto da palavra.	74,7%	25,3%
25. Os alunos identificam e reconhecem textos lúdicos (contos, canções...).	73,6%	26,4%
24. Reforço o âmbito linguístico com vocabulário, estruturas gramaticais, ordem das palavras...	68,2%	31,8%
21. Começo o primeiro contacto com a escrita de palavras e frases trabalhando com as crianças a grafomotricidade.	67,8%	32,2%
20. Apresento várias palavras e frases que fazem referência aos elementos que rodeiam a criança e formam parte do seu ambiente e rotinas diárias.	63,8%	36,2%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

Por fim, a tabela 4.7 fala do mais recente método para ensinar a ler uma criança: o método construtivista. Esta é uma metodologia que centra toda a aprendizagem na própria criança, ela

é construtora do próprio saber e a educadora apenas tem de orientar, promover e fomentar estratégias de pesquisa e análise por parte da criança que lhe permite construir o seu conhecimento. Dos inquiridos, 94,7% refere que promove as capacidades comunicativas entre os alunos e 76,1% salientam que partem do conhecimento prévio dos alunos em relação ao sentido e funcionalidade da língua escrita. Esta é uma metodologia muito motivadora e atual.

<b>Tabela 4.7 - Método/s e/ou estratégias utilizados [Construtivista] - N. 92 a 94</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
35. Promovo entre os alunos as suas capacidades comunicativas (escuta ativa, empatia, diálogo, assertividade, argumentação...)	94,7%	5,3%
36. Fomento atividades em que os alunos usem diferentes tipos de linguagem (corporal, gestual, musical, plástico...).	93,6%	6,4%
31. Uso palavras significativas para os alunos (o seu nome próprio, gostos pessoais...).	88,3%	11,7%
30. Uso a leitura em situações em que ela é aplicada para que os alunos encontrem a sua funcionalidade (lazer, aprendizagem, notícia...).	84,8%	15,2%
33. Trabalho diferentes tipos de texto, como são os descritivos (listas, ementas), informativos (notas, cartazes), literários (poemas, canções, contos...), expositivos (dossiers de projetos, biografia)	80,4%	19,6%
34. Desenvolvo experiências educativas na turma, mediante projetos de trabalho sobre temáticas escolhidas pelos alunos.	78,3%	21,7%
32. Parto do conhecimento prévio dos alunos em relação ao sentido e funcionalidade da linguagem escrita.	76,1%	23,9%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

## 2.2. Princípios psicopedagógicos e metodologia para a aprendizagem da leitura

Os princípios psicopedagógicos orientadores e as abordagens metodológicas para a aprendizagem da leitura e escrita constitui-se como um processo muito complexo, no qual os alunos adquirem competências fundamentais para a sua escolaridade básica e vida futura. Sim-Sim (2001) refere que a leitura e a escrita são usos secundários da língua e não competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, ou seja, têm mesmo de ser ensinadas e é à escola que compete esse ensino.

Neste processo complexo e moroso requerem-se motivação, esforço e prática por parte da criança e explicitação sistematizada por parte de quem está a ensinar, o professor desempenha um papel fundamental, devendo orientar a sua prática de forma adequada. Para tal, deve escolher bons exemplos ou modelos que prevelem a sequência das habilidades a ensinar, do mais simples para o mais complexo (Gaitas, 2013).

Seguindo as perceções de Silva (2012) e Pereira (2011), para que as aprendizagens se possam consolidar, é essencial o uso de estratégias adequadas que proporcionem aos alunos atividades motivantes e desafiadoras. Desta forma, será possível aumentar a quantidade e qualidade das conexões sinápticas provocando uma boa atividade cerebral, com bons resultados no processo de aprendizagem.

Afirmam os autores Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Sim-Sim (1998) que recorrer a um método durante o ensino formal e direto da leitura é essencial para estruturar e sistematizar o processo de aquisição desta competência. Assim, abordar os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita implica não só debruçarmo-nos sobre os métodos propriamente ditos (procedimentos, estratégias, materiais), mas também sobre o papel do professor neste processo de iniciação à leitura e à escrita.

Segundo Dias (2013), vários professores adaptam métodos e ferramentas utilizadas para o ensino da alfabetização, e cabe aos mesmos ter várias ferramentas para ensinar os alunos a ler e a escrever. A utilização de um método e a escolha deste, irá auxiliar na organização e orientação da prática pedagógica a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. A utilização dos diferentes métodos pedagógicos a serem aplicados irá favorecer a aprendizagem, de forma a estimular o aluno a adquirir as aprendizagens planeadas para o grau de ensino frequentado. Em relação aos princípios psicopedagógicos e metodologia para a aprendizagem da leitura, mais de 90% dos docentes aplicam todos os aspetos propostos neste questionário. Na tabela 5, apresentamos as questões e as respetivas percentagens obtidas, por ordem decrescente nas respostas afirmativas.

É importante que os educadores de infância sejam influências positivas e significativas na implementação de metodologias da aprendizagem da leitura e da escrita. Na tabela 5, verificamos que 99,3% dos inquiridos responde que a duas questões importantes: “Motiv[a] as crianças a interpretar as ilustrações de um texto, ainda que não saibam ler e, Exp[õe] na sala os trabalhos realizados pelas crianças; 93,3% dos inquiridos responde que “Organiz[a] a sala com diferentes oficinas e cantinhos de aprendizagem, em função das necessidades das crianças. Estas estratégias são fundamentais para criar motivação e implicar as crianças na sua aprendizagem e construção do seu próprio conhecimento.

<b>Tabela 5 - A: Princípios psicopedagógicos e metodologia da aprendizagem da leitura</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
02. Motivo as crianças a interpretar as ilustrações de um texto, ainda que não saibam ler.	99,3%	0,7%
04. Exponho na sala os trabalhos realizados pelas crianças.	99,3%	0,7%
01. Faço perguntas às crianças durante a leitura dos textos para garantir a compreensão dos mesmos.	95,6%	4,4%
05. Apresentam-se textos cujos conteúdos se relacionem com experiências que as crianças tenham tido.	95,6%	4,4%
06. Aproveito os comentários que as crianças fazem durante a leitura de um texto, ainda que não tenham relação direta com o tema que estivemos a abordar.	92,6%	7,4%
03. Estabeleço relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral.	98,5%	1,5%
07. Estabeleço dinâmicas de animação da leitura (mudança de personagens, mudança de finais, criação de histórias com imagens...)	96,3%	3,7%
08. Organizo a sala com diferentes oficinas e cantinhos de aprendizagem, em função das necessidades das crianças	93,3%	6,7%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

### 2.3. Organização das atividades (programação ou planificação, duração, grupos de alunos)

A organização das atividades dedicadas ao ensino da leitura e da escrita é muito importante. Sabemos o quanto as crianças necessitam de rotinas para o seu equilíbrio emocional. Na tabela 6, podemos verificar que 94,8% dos inquiridos salientam ter como rotina diária um tempo estipulado para a aprendizagem da leitura. Apenas 15,6% referem aproveitar as assembleias de turma para planear atividades de leitura mais significativas e motivadoras.

<b>Tabela 6 - B: Organização das atividades</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
19. Tenho como rotina diária um tempo estipulado para a aprendizagem da leitura (assembleia, cantinhos...).	94,8%	5,2%
16. Altero a programação em função das necessidades das crianças ao longo do ano.	92,6%	7,4%
14. Aproveito situações que surjam na sala para realizar atividades de leitura.	88,1%	11,9%
10. Realizo atividades de leitura em pequenos grupos.	86,7%	13,3%
12. As crianças aprendem a ler, seguindo o manual de leitura de uma editora.	85,2%	14,8%
11. Realizo atividades de leitura individual.	78,5%	21,5%
09. Realizo atividades de leitura em grandes grupos.	77,8%	22,2%
17. Organizo grupos considerando os diferentes níveis de leitura das crianças.	72,6%	27,4%
13. Trabalho a leitura com o grupo através de um caderno que vamos elaborando a partir dos interesses das crianças.	71,9%	28,1%
15. As atividades de leitura partem de um projeto, unidade didática e/ou centro de interesse.	26,7%	73,3%
18. Os assuntos tratados na assembleia ajudam-me a planear atividades de leitura mais significativas e motivadoras.	15,6%	84,4%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

### 2.4. Recursos físicos, materiais e humanos (tipo, organização, participantes, tipo de participação).

O bom uso dos recursos físicos, materiais e humanos é de extrema importância. A seleção do espaço e dos materiais de apoio determinam o ambiente de aprendizagem. Na tabela 7, podemos verificar que 98,5% dos inquiridos usam material de apoio nas atividades de leitura e escrita; 80,7% e 78,5% respondem, respetivamente, que usam vários recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para criar atividades de leitura e para criarem histórias. Dos inquiridos, 54,8% referem que usam o quadro interativo. Esta é uma ferramenta ainda pouco presente nas salas de educação pré-escolar. A participação e a interação com as famílias e outros técnicos de educação (terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, professoras de apoio, estagiários, etc.) são referidas por uma percentagem significativa dos inquiridos:



85,9% envolvem as famílias nas leituras em casa; 77,8% convidam os pais para leituras na sala de aula; 71,9% envolvem outros técnicos na leitura em sala. Todos estes recursos humanos são um reforço para a educadora perante turmas heterogénas com crianças especiais que precisam de um apoio mais personalizado.

<b>Tabela 7 - C: Recursos físicos, materiais e humanos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
23. Uso os materiais de leitura como complemento à aprendizagem da leitura (cartões com imagens e/ou palavras).	98,5%	1,5%
20. As crianças usam um cantinho destinado a atividades que fomentam a aprendizagem da leitura.	94,8%	5,2%
21. Tenho na sala um lugar sossegado dedicado à leitura individual (biblioteca de sala de aula).	91,9%	8,1%
22. Uso vários tipos de textos na turma (álbuns ilustrados, contos, jornais, revistas, livros de culinária, enciclopédias, dicionários...).	91,9%	8,1%
30. Coordeno-me com os outros docentes para programar e/ou realizar atividades com as crianças sobre leitura.	88,1%	11,9%
28. Facilito informação às famílias para fomentar a aprendizagem da leitura em casa (oficinas, reuniões trimestrais, tutorias, escola de pais...).	85,9%	14,1%
25. Uso vários recursos TIC para realizar atividades interativas de leitura (internet, quadro interativo/projetor, ...).	80,7%	19,3%
24. Uso as TICs para criar histórias.	78,5%	21,5%
27. As famílias participam nas atividades relacionadas com a leitura na sala.	77,8%	22,2%
31. Na minha sala participam outros professores do centro educativo ou outros profissionais em ações que favorecem a aprendizagem da leitura por parte das crianças.	71,9%	28,1%
26. Uso o quadro interativo /projetor para realizar atividades de leitura selecionadas da internet (vídeos, jogos, sites infantis...).	54,8%	45,2%

Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.

## 2.5. Avaliação

A avaliação em educação de infância assume uma dimensão marcadamente formativa e é um processo contínuo. Devem ser usadas técnicas e instrumentos de observação e de registo diversificados que permitam evidenciar o desenvolvimento da criança, valorizando-a (ME, 2020). Também na avaliação da competência da leitura é necessário considerar o princípio formativo plasmado no programa do Ministério da Educação. Na tabela 8, podemos verificar que a maioria dos inquiridos (97,0%) avalia as tarefas que as crianças fazem; 86,7% referem que as crianças refletem sobre as aprendizagens de leitura e apenas 48,9% dizem usar momentos específicos durante o ano letivo para avaliar as crianças com uma prova de leitura.

<b>Tabela 8 - D: Avaliação</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
36. Avalio as tarefas que as crianças fazem.	97,0%	3,0%
32. Faço uma primeira avaliação no início do ano escolar (avaliação diagnóstica).	87,4%	12,6%
33. Analiso diferentes momentos durante o ano letivo para avaliar a aprendizagem da leitura das crianças.	86,7%	13,3%
37. Ao acabar uma tarefa de leitura as crianças refletem sobre o que aprenderam.	86,7%	13,3%
35. Uso uma rubrica específica sobre a competência da leitura para avaliar as crianças.	49,6%	50,4%
34. Uso momentos específicos durante o ano letivo para avaliar as crianças com uma prova de leitura.	48,9%	51,1%






Nota: Tabela com itens numerados conforme apresentados no questionário e listada por ordem decrescente de percentagens na resposta SIM.



## 2.6. Tipos de textos

Como se pode verificar na tabela 9, são muitos os tipos de texto que são usados na educação de infância com o objetivo de diversificar aprendizagens, variar e motivar as crianças no gosto pela leitura. Essencialmente, é necessário transmitir às crianças a funcionalidade da leitura: é bom ler uma história, uma receita culinária, um recado, um convite de aniversário, um aviso, entre outros.

Das respostas recolhidas, e ao compararmos os resultados obtidos, verificamos que textos de tipo literário são mais utilizados (87,1%), seguido do instrucional (73,3%), descritivo (67,7%), expositivo (61,5%) e, finalmente, os textos do tipo informativo (59,3%).

Tabela 9		Sim (%)	Desvio médio ( $\sigma$ )
Tipo de Texto e n.º de questão			
Descritivo (Q01 a Q09)		67,7%	0,09
Expositivo (Q10 a Q14)		61,5%	0,12
Instrucional (Q15 a Q17)		73,3%	0,15
Literário (Q18 a Q24)		87,1%	0,10
Informativo (Q25 a Q31)		59,3%	0,19

De seguida, apresentamos as tabelas dispostas por ordem de maior percentagem obtida nos tipos de texto utilizados, estando os resultados, dentro de cada tabela, ordenados por percentagens obtidas em cada questão colocada.

A tabela 9.1 apresenta a percentagem de utilização do texto literário para aprendizagem da leitura. Podemos observar que quase a totalidade dos educadores usa várias formas de exploração de sons e de palavras que permitem trabalhar a consciência linguística. Dos inquiridos, 97,0% usa textos literários e de tradição popular como sejam provérbios, canções e adivinhas; 96,3% usa contos, narrativas e lendas; 95,6% usa teatros e dramatizações, e 91,1% utilizam albuns ilustrados e poesia como estratégias de aprendizagem da leitura. As OCEPE (2016) referem que “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia-a-dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística” (p. 67). Observamos que a banda desenhada é a forma menos utilizada (63,7%).

<b>Tabela 9.1 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Literário)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Q19. Provérbios, canções e adivinhas.	97,0%	3,0%
Q18. Contos, narrativas e lendas.	96,3%	3,7%
Q23. Teatro e dramatização.	95,6%	4,4%
Q20. Álbuns ilustrados.	91,1%	8,9%
Q22. Poesia.	91,1%	8,9%
Q21. Elaboração de livros de contos, de poesia, de provérbios, cancioneiros...	74,8%	25,2%
Q24. Banda desenhada.	63,7%	36,3%

A tabela 9.2 apresenta os textos instrucionais que têm uma percentagem menor de respostas SIM. As regras de jogos e de comportamento são as mais utilizadas (91,1%).

<b>Tabela 9.2 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Instrucional)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Q16. Regras (de jogos, de comportamento...)	91,1%	8,9%
Q17. Bulas de medicamentos infantis.	77,8%	22,2%
Q15. Instruções.	51,1%	48,9%

A tabela 9.3 apresenta os textos descritivos, sendo que 87,4% dos inquiridos trabalham folhetos e cartazes e 82,2% utilizam receitas de culinária. A questão 8, catálogos, listas telefónicas e agendas, tem a menor percentagem de respostas (49,6%).

<b>Tabela 9.3 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Descritivo)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Q06. Folhetos e cartazes.	87,4%	12,6%
Q09. Receitas de culinária.	82,2%	17,8%
Q01. Listas (de compras, de jogos, de turma, de títulos de contos...).	74,8%	25,2%
Q02. Etiquetas (de roupa, de alimentos...).	66,7%	33,3%
Q05. Enciclopédias, dicionários, atlas...	63,7%	36,3%
Q04. Índice (livros, revistas, contos...).	62,2%	37,8%
Q03. Horários (de programas de televisão, de atividades escolares e atividades domésticas...).	61,5%	38,5%
Q07. Ementas (escolares, de restaurantes...).	61,5%	38,5%
Q08. Catálogos, listas telefónicas, agendas...	49,6%	50,4%

Os textos expositivos, nomeadamente os textos de desenvolvimento da exposição oral, apresentam uma percentagem de 74,8% de respostas SIM (Tabela 9.4). Na faixa etária dos 3 aos 6 anos, segundo as OCEPE (2016), a comunicação oral é uma das componentes mais importantes na aquisição da linguagem, pelo que trabalhar esta tipologia é de grande valor pedagógico.

<b>Tabela 9.4 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Expositivo)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Q13. Textos para o desenvolvimento da exposição oral.	74,8%	25,2%
Q11. Resenhas biográficas, visitas de estudo, experiências...	71,9%	28,1%
Q10. Dossiês dos trabalhos de projeto.	65,2%	34,8%
Q14. Livros de consulta.	63,7%	36,3%
Q12. Livros de textos ou manuais escolares.	31,9%	68,1%

A tabela 9.5 apresenta as percentagens de respostas SIM relativas ao uso do texto informativo. Dos inquiridos, 89,6% utilizam as ilustrações para a aprendizagem da leitura; 83,7% exploram jornais e revistas. Esta é uma tipologia pouco empregue pelos educadores.

<b>Tabela 9.5 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Informativo)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Q29. Ilustrações.	89,6%	10,4%
Q25. Jornais e revistas.	83,7%	16,3%
Q30. Livros de divulgação, folhetos...	71,1%	28,9%
Q27. Correspondência epistolar (cartas).	56,3%	43,7%
Q26. Anúncios publicitários e propaganda.	54,8%	45,2%
Q31. Correios eletrónicos e redes sociais.	31,9%	68,1%
Q28. Mapas conceptuais.	27,4%	72,6%

### 3. O PAPEL DAS FAMÍLIAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Alguns estudos (Marques, 2002; Szymanski, 2003; Polónia e Dessen, 2005; Gasonato, 2007) enfatizam a necessidade da escola se aproximar das famílias dos seus alunos, buscando realizar um trabalho em parceria com elas. Essa aproximação pode permitir a quebra de preconceitos por parte da escola em relação às famílias e uma compreensão maior por parte das mesmas, do papel da escola e da sua forma de trabalhar. Quando há essa aproximação, mostram os resultados de pesquisas (Marques, 2002; Polónia e Dessen, 2005), as consequências são bastante satisfatórias. Os pais sentem-se valorizados e tornam-se aliados dos professores, os quais, por sua vez, passam a executar formas de acompanhamento e auxílio sistemático aos alunos, permitindo que eles desenvolvam mais o seu potencial.

O acompanhamento da vida escolar dos filhos pelos pais, é um fator importante para a aprendizagem e para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita de crianças e jovens (Polónia e Dessen, 2005; Marques, 2002). Há, inclusive, pesquisas que realçam a necessidade de incentivar e favorecer a participação da família na vida escolar, porque identificam que a boa relação família-escola é um dos fatores que favorece as condições de aprendizagem

(Lopez, 2002; Marques, 2002; Paro 2000; Bhering e Blatchford, 1999). Outras, ainda, mostram que, mesmo numa boa instituição escolar, com bons programas curriculares, a aprendizagem dos alunos só se evidencia quando estes têm a atenção e o acompanhamento dos pais (Polonia e Dessen, 2005).

As crenças dos pais sobre o seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem podem influenciar a educação dos seus filhos, a perceção do seu papel no desenvolvimento da criança, as crenças dos pais em que a escola deseja a sua ajuda, bem como o sentimento de conforto com a escola têm sido sugeridas como fatores importantes de envolvimento parental (Eccles & Harold, 1994).

Quanto mais os pais se sentem confiantes nas suas capacidades intelectuais e motivados para a realização de determinadas tarefas, maior é o envolvimento nas atividades escolares dos seus filhos, especificamente nas áreas de literacia e de matemática (Eccles e Harold, 1994).

### **Dimensão 1: Atitudes familiares face à leitura**

Na tabela 10.1, podemos verificar um número significativo de pais que colaboram com a escola para o desenvolvimento da competência da leitura. Destes, 98,8% consideram que o domínio da competência da leitura ajuda a resolver situações do quotidiano; 95,6% referem que a leitura é imprescindível no quotidiano. Isto permite aferir que muitos destes pais ajudam os seus filhos a ultrapassarem as dificuldades. Apenas 1,2% dos inquiridos dizem que ler é uma perda de tempo.

<b>Tabela 10.1. – Atitudes familiares face à leitura</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
P1. Tenho prazer na ida a uma livraria ou a uma biblioteca.	91,0%	9,0%
P2. Costumo ler as legendas dos programas de televisão.	11,4%	88,6%
P6. A leitura é imprescindível no quotidiano.	95,6%	4,4%
P14. Ler é uma perda de tempo.	1,2%	98,8%
P15. Prefiro consultar vídeos na internet e evitar as páginas de sites que tenham muitas letras.	10,2%	89,8%
P18. A leitura devia ser um dos entretenimentos favoritos das pessoas.	92,5%	7,5%
P23. Gosto de partilhar informação que tenha lido na internet, em livros ou em revistas.	89,6%	10,4%
P31. Ao longo do dia, aproveito qualquer momento para ler.	51,1%	48,9%
P39. A leitura ajuda a resolver situações do quotidiano (como seja cozinhar ou tomar um medicamento).	98,8%	1,2%
P40. Ao comprar um aparelho eletrónico é mais útil usá-lo diretamente do que ler as instruções.	20,9%	79,1%

No gráfico da figura 11, podemos observar a distribuição, em percentagens, das respostas dadas pelas famílias face à leitura.

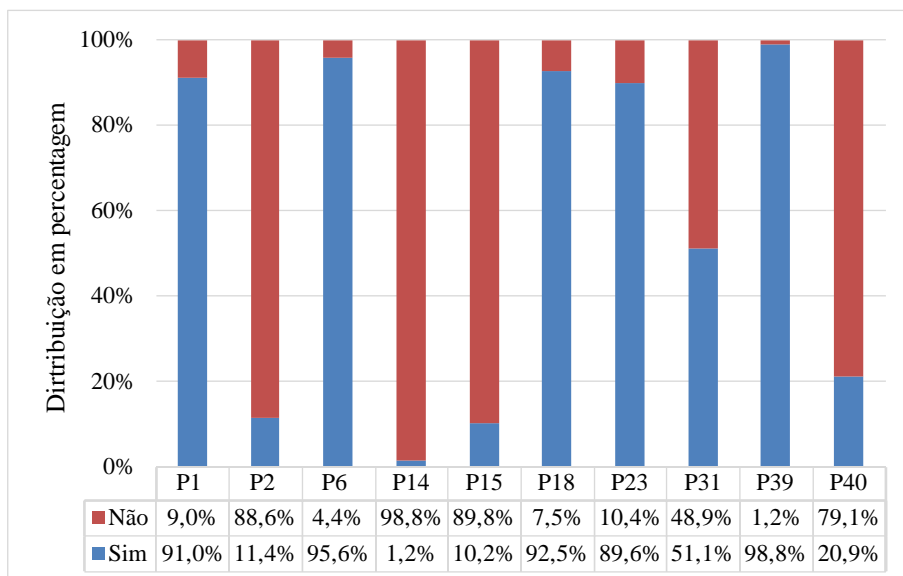


Figura 11 - Dimensão 1: Atitudes familiares face à leitura

## Dimensão 2. Atitudes familiares que favorecem a leitura dos seus filhos/as

Na tabela 10.2, podemos observar as atitudes dos familiares que favorecem a aprendizagem da leitura dos seus filhos. Dos inquiridos, 99,6% referem que o livro é sempre um bom presente para as crianças; 99,3% dizem que é aconselhável que os pais expliquem a funcionalidade da leitura aos seus filhos; 98,8% reconhecem a importância dos pais na aprendizagem da leitura das crianças; 99,2% dos pais reconhecem que há muitos momentos do dia-a-dia em família que pode ser usado para estimular a leitura (à refeição, em viagem, antes de adormecerem, entre outros). Apenas 12,9% dos pais referem que não são responsáveis pela aprendizagem da leitura e que, para isso, existe a escola.

Tabela 10.2 – Atitudes familiares que favorecem a leitura dos seus filhos/as	Sim	Não
P5. A leitura deve ser uma atividade importante na família.	99,2%	0,8%
P12. Um livro é sempre um bom presente para as crianças.	99,6%	0,4%
P19. É aconselhável que a família dedique um tempo estabelecido por semana para a leitura em casa.	92,7%	7,3%
P24. É aconselhável que os pais ensinem aos filhos a utilidade da leitura.	99,3%	0,7%
P26. Há muitos momentos da vida familiar que podem servir para ensinar os nossos filhos a ler (à refeição, em viagem, na cama antes de adormecerem...).	99,2%	0,8%
P29. Os pais não são responsáveis pela aprendizagem da leitura dos seus filhos, para isso existe a escola.	12,9%	87,1%
P32. Os pais deviam interessar-se por ajudar os filhos a aprenderem a ler.	98,8%	1,2%
P33. É aconselhável que a família selecione ou recomende programas educativos (televisão, telemóvel, computador) aos seus filhos para que estes aprendam a ler.	85,0%	15,0%
P35. É importante que em casa haja um espaço dedicado ao uso e à manutenção de uma biblioteca familiar.	88,9%	11,1%
P38. É aconselhável que a família incentive o uso correto das leituras realizadas com as novas tecnologias (computador, telemóvel, televisão...).	86,1%	13,9%
P41. Participo nas atividades de estímulo à leitura que o centro educativo organiza.	70,2%	29,8%

No gráfico da figura 12, podemos observar a distribuição, em percentagens, das respostas dadas pelas famílias sobre as suas atitudes que podem favorecer a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

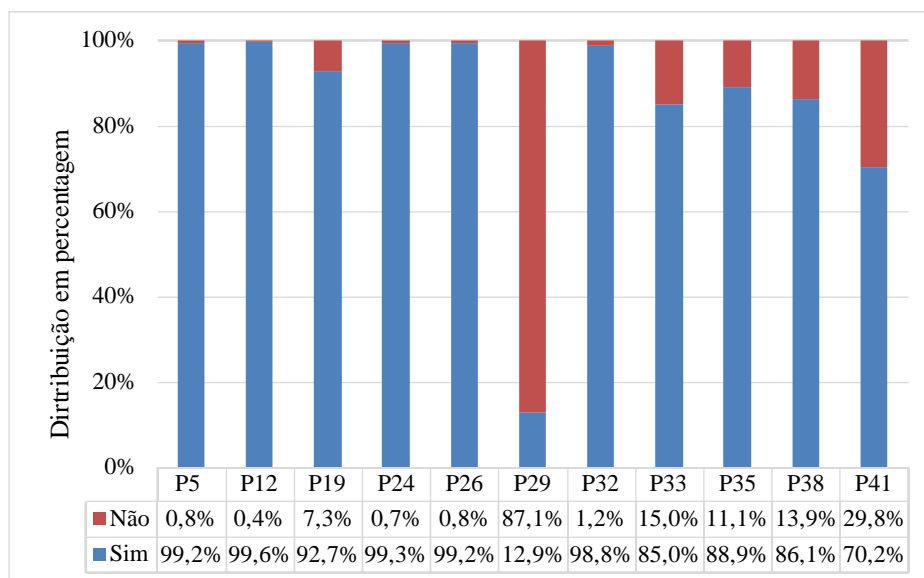


Figura 12 : Dimensão 2. Atitudes familiares que favorecem a leitura dos seus filhos/as

### Dimensão 3: Atitudes familiares motivantes para os filhos

Na tabela 10.3, verificamos as respostas dos pais sobre as suas atitudes para motivarem os seus filhos para a leitura. Dos inquiridos, 99,9% dizem falar com os seus filhos sobre os acontecimentos vividos. Sabemos o quanto uma boa comunicação oral ajuda na leitura e na compreensão da funcionalidade da mesma. Crianças que verbalizam o seu pensamento através da descrição dos acontecimentos que vivenciaram serão, regra geral, crianças que gostam de ouvir e ler histórias. Mais tarde, gostarão de as escrever. Aprender vocabulário novo e enriquecer o seu léxico ativo vai permitir posteriormente a construção/criação de narrativas criativas. Dos inquiridos, 97,4% referem também que folheiam em papel ou em suporte digital livros com os seus filhos. Esta atividade permite à criança aprender a direcionalidade da escrita a linearidade do texto, além de se familiarizar com os elementos paratextuais, conhecendo autores e ilustradores. Apenas 48,1% dizem que selecionam programas educativos de leitura para os filhos usarem no telemóvel, na televisão ou no *tablet*.

Tabela 10.3. – Atitudes familiares que incidem na aprendizagem da leitura através de situações quotidianas motivantes para os seus filhos	Sim	Não
P3. Leio em lugares da casa onde os meus filhos me possam ver e imitar.	85,2%	14,8%
P4. Eu e os meus filhos falamos de coisas que tenhamos feito.	99,9%	0,1%
P7. Eu e os meus filhos folheamos juntos um livro impresso ou digital (de cozinha, um conto...)	97,4%	2,6%
P8. Em caso de se tratar de uma língua diferente da língua materna, costumo responder ao meu filho às dúvidas que ele me coloca.	90,2%	9,8%
P11. Vejo com os meus filhos programas infantis que ensinam a ler (na televisão ou na internet)	70,8%	29,2%
P20. Realizo com os meus filhos algum tipo de atividade para que se afeiçoem à leitura.	86,6%	13,4%
P21. Eu e os meus filhos contamos ou inventamos oralmente histórias.	90,6%	9,4%
P25. Eu e os meus filhos cantamos canções ou recitamos poesias, trava-línguas, adivinhas.	94,5%	5,5%
P28. Seleciono programas educativos de leitura para que os meus filhos os usem no meu telemóvel, na televisão, no meu tablet...	48,1%	51,9%
P36. Vejo e/ou seleciono com os meus filhos livros que estejam na livraria ou numa biblioteca.	77,1%	22,9%

No gráfico da figura 12, podemos observar a distribuição, em percentagens, das respostas dadas sobre as atitudes familiares motivantes para os filhos através de situações quotidianas.

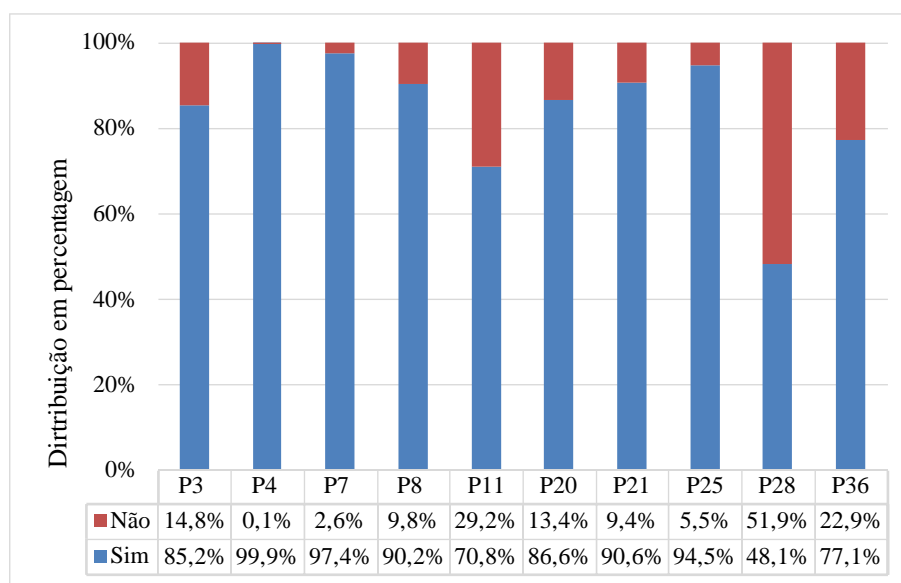


Figura 12 – Dimensão 3: atitudes familiares motivantes para os filhos através de situações quotidianas.

#### Dimensão 4: Atividades em família que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita

Na tabela 10.4, apresentamos as atividades feitas em família que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Como podemos observar, 90,4% dos inquiridos dizem que brincam com os filhos usando jogos que tenham o alfabeto; 89,6% referem que leem livros e *sites* infantis com ilustrações para que eles interpretem as imagens; 87,4% afirmam que identificam com os filhos imagens de um livro, de um *site* ou de um museu ou biblioteca. Apenas 46,7% dizem que leem com a programação televisiva para escolherem um filme infantil, um concurso...



<b>Tabela 10.4. – Atividades em família que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
P9. Eu e os meus filhos lemos livros ou sites infantis com ilustrações para que eles interpretem as imagens.	89,6%	10,4%
P10. Eu e os meus filhos lemos ou escrevemos notas (lista de compras, recados, apontamentos para não esquecer...)	74,8%	25,2%
P13. Eu e os meus filhos brincamos com jogos que tenham o alfabeto.	90,4%	9,6%
P16. Eu e os meus filhos lemos a programação televisiva para escolher um filme infantil, um concurso...).	46,7%	53,3%
P17. Eu e os meus filhos jogamos a tentar adivinhar ou a dizer palavras que contenham uma sílaba por nós escolhida.	57,3%	42,7%
P22. Eu e os meus filhos lemos diariamente em voz alta etiquetas de produtos, logotipos de marcas conhecidas, sinais de trânsito.	64,5%	35,5%
P27. Eu e os meus filhos jogamos a compor e a decompor palavras.	51,0%	49,0%
P30. Eu e os meus filhos identificamos imagens de um livro, de um site ou de um lugar (museu, biblioteca...).	87,4%	12,6%
P34. Eu e os meus filhos lemos juntos em voz alta (um conto, as instruções de um jogo, uma receita de culinária...)	84,8%	15,2%
P37. Eu e os meus filhos lemos ou escrevemos juntos a lista das compras com símbolos/ícones ou com palavras.	49,0%	51,0%

No gráfico 13, apresenta-se outra leitura dos mesmos dados, resumindo claramente que as respostas afirmativas foram em maior percentagem manifestando uma sensibilização grande por parte das famílias inquiridas.

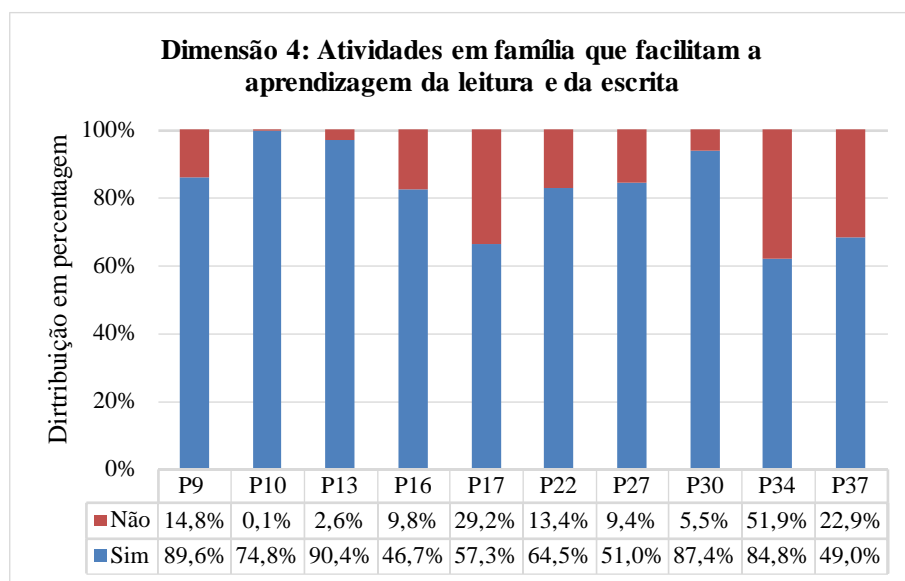


Figura 13 – Dimensão 4: Atividades em família que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhering, E. e Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, v. 106, pp. 191-216.
- Buescu, H. C., Morais, J., rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Aprendizagem da leitura e da escrita. Caderno de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DGE/ME (2019). Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar. In *Avaliação* [site] Ministério da Educação, recuperado de <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-0>
- Dias, M. (2013). O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva dos docentes do 1.º CEB. Lisboa: (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo Motor). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1994). *Family Involvement in children's and adolescent's schooling*. Paper presented at the Family-School Links Conference, Pennsylvania State University.
- Espírito Santo, J. & André, B. (2013). *As Contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs para o Ensino na Educação Básica*. *E-Scrita*, 4(2), 235-245.
- Gaitas, S. M. (2013). O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade - Os resultados dos alunos em leitura. (Tese de doutoramento em psicologia educacional) Lisboa: ISPA
- Gasonato, M. R. de C. (2007). O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Lopez, J.S. (2002). *Educação na escola e na família: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Marques, R. (2002). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo de caso em cinco países.
- Martins, A. & Valente, F. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *Análise psicológica*. Lisboa: ISPA
- Matta, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da educação.
- Paro, P.H. (2000). *Qualidade de ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã
- Pereira, R. S. (2011). Programa de Neurociência: Intervenção em Leitura e Escrita.
- Polónia, A C. & Dessen, M. A (2005). Em busca de uma compreensão das relações família e escola. *Psicologia escolar e educacional*, v. 9, n. 2, pp. 303 - 312.
- Silva, A. C. (2012). Aplicação do programa de neurociência: intervenção em leitura e escrita. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.



- 
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção geral da educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação de professores para o ensino da leitura*. Cadernos de Formação de Professores. Universidade Católica Portuguesa: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Smith, F. (1990). *Para dar sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Szymanski, H. (2003). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Editora Plano.