



RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO BÁSICO - 1.º CICLO

1. INTRODUÇÃO

Diversos estudos defendem que, tendo em conta que o sistema alfabético se baseia em fonemas (sons), ter consciência dos mesmos desde cedo é um requisito de extrema importância para uma relação mais positiva entre os processos de leitura e escrita. Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolve-se de forma hierárquica. Ou seja, para aprender a ler e a escrever, a criança precisa primeiro de dominar um conjunto de pré-aptidões, adquiridas no período pré-escolar.

Desde o jardim infantil que as crianças entram em contacto com textos escritos e participam em múltiplas situações de interação informal com a leitura e com a escrita e com aqueles que as utilizam na vida quotidiana. É a partir destes contactos que mais tarde no período escolar (1.º ciclo do ensino básico) as crianças desenvolvem o conhecimento de que ler e escrever são atividades de comunicação e construção de significados, que têm múltiplos usos e funções (Ferreiro, 2002; 2013; Ferreiro & Teberosky, 1979; Ribera, 2013; Solé & Teberosky, 2004; Teberosky, 1991; Teberosky & Cardoso, 1990). São estas situações que permitem que as crianças se apropriem das diferentes utilizações funcionais da linguagem escrita.

Durante o período do 1.º ciclo do ensino básico a criança aprende a associar a forma ortográfica de cada palavra, constituída por uma sequência ordenada de grafemas, com a sua forma fonológica. Ao longo do processo de aprendizagem da leitura estas associações vão sendo consolidadas, permitindo o acesso ao significado das palavras diretamente através da sua forma ortográfica, ou seja, sem ser necessária a mediação fonológica (Morais, 1994).

Ocorrem duas fases neste período do 1.º ciclo do ensino básico a fase *plenamente alfabética*, em que as crianças já possuem um extenso conhecimento do sistema das correspondências entre os grafemas e os fonemas, o que lhes permite descodificar palavras desconhecidas. No início desta fase, a leitura de palavras é lenta, mas vai gradualmente aumentando de velocidade. Esta fase caracteriza-se igualmente por um aumento significativo de palavras memorizadas. As crianças adquirem igualmente a capacidade de ler palavras novas por analogia com palavras foneticamente semelhantes. Esta fase requer ensino formal para a maioria dos alunos.

A segunda fase neste período denomina-se por *alfabética consolidada* e é caracterizada pela consolidação do sistema de relação entre os grafemas e os fonemas. O número de palavras

memorizadas cresce rapidamente e as crianças memorizam mais facilmente palavras mais longas porque conseguem estabelecer relações com grupos de letras familiares. A leitura de palavras por descodificação também evolui, adquirindo um conhecimento mais complexo sobre a influência de determinado conjunto de letras na leitura das letras que se seguem. A identificação de sequências de letras que representam unidades grafo-fonémicas e morfemas predomina sobre a identificação grafema-fonema.

De acordo com Perfetti, Landi, e Oakhill, (2005) para a aquisição e desenvolvimento da capacidade de compreensão seriam necessárias sobretudo três dimensões: uma dimensão que remete para as funções mentais superiores; outra que remete para os aspetos linguísticos; e outra que diz respeito à descodificação e identificação de palavras. Entre os componentes das funções mentais superiores que desempenham um papel importante na compreensão de um texto, existem três que pela sua pertinência têm um lugar de destaque: a sensibilidade à estrutura do texto, a realização de inferências, e a monitorização da compreensão. Quanto maior a familiaridade com os diferentes géneros textuais, a capacidade de realização de inferências e de monitorização e reparação das inconsistências ao longo da leitura, maiores serão as capacidades de compreensão.

1.1. Perfil dos professores do ensino básico

Seleccionámos na nossa amostra 119 professores do ensino básico que lecionam nos centros educativos João de Deus de todo o país (Figura 1).

Dos dados recolhidos verificamos que a grande maioria dos professores do ensino básico são do género feminino (97,4%) 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 13,4% de participantes (Tabela 1.1).



Figura 1- Localidades com centros educativos João de Deus

Quanto aos anos de serviço docente (Tabela 1.2), observamos que a classe mais representativa se verifica no intervalo dos 21 aos 25 anos (36,1%) e a menos representada, tem professores com mais de 25 anos de serviço.

Tabela 1.1 - Classes etárias	%
Menos de 26 anos	13,4%
de 26 a 35 anos	27,7%
de 36 a 45 anos	35,3%
de 46 a 55 anos	14,3%
mais de 55 anos	9,2%

Tabela 1.2 - Anos serviço docente	%
De 0 a 5 anos	9,2%
de 06 a 10 anos	13,4%
de 11 a 15 anos	16,8%
de 16 a 20 anos	17,6%
de 21 a 25 anos	36,1%
com mais de 25 anos	6,7%

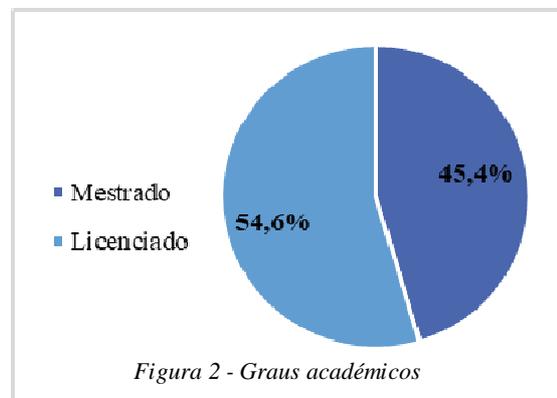
Em relação à tipologia institucional, o questionário foi aplicado a uma única instituição, com gestão privada, tendo vários centros educativos espalhados por Portugal. Considerando a dispersão geográfica no território, verificamos que 92,4% dos participantes referem que trabalham em meio urbano e que apenas 7,6% afirmam trabalharem em meio rural.

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

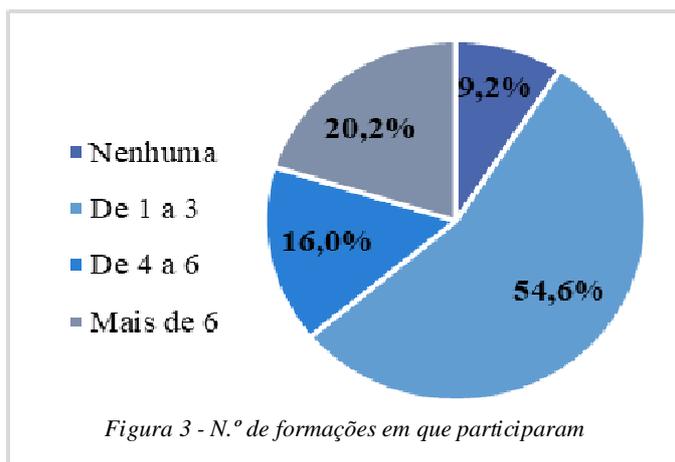
Na distribuição por graus académicos (Figura 2), verificamos que os participantes têm maioritariamente (54,6%) o grau de licenciado (pré-bolonha) e 45,4% tem o grau de mestrado (2.º ciclo de Bolonha ou mestrado de especialidade).

Lembramos que, atualmente, em Portugal o diploma de Professor de Ensino Básico 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.

De forma a categorizarmos os professores, foi-lhes perguntado se eram titulares de turma, professores de apoio ou professores especialistas. Os participantes, na sua maioria, são titulares de turma (86,6%); 10,9% são professores de apoio e 4,2% são especialistas maioritariamente em Educação Especial (1,7%) e em Inglês (2,5%).



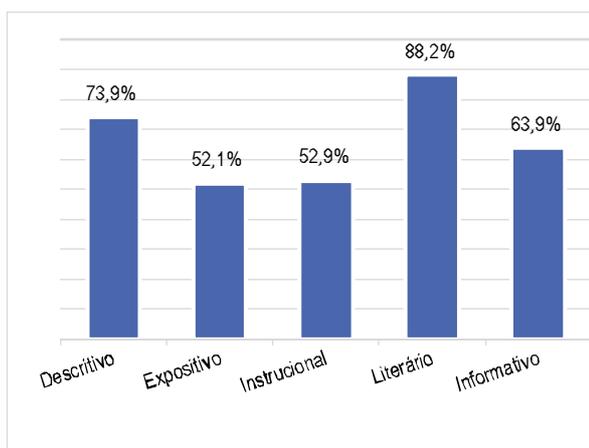
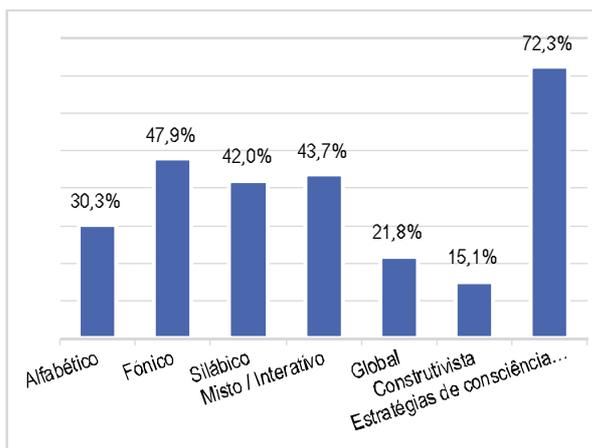
Verificamos, também, que nas suas áreas de competência, 54,6% dos professores frequentaram de uma a três formações; 16,0%, de quatro a seis e 20,2%, mais de seis formações. Ainda há 9,2% de professores que não frequentaram qualquer formação (Figura 3).



Olhando em mais detalhe verificamos que a grande maioria dos professores que não frequentaram formações estão no seu primeiro ano de serviço docente.

Em Portugal, os professores do ensino básico participantes neste estudo, utilizam uma metodologia eclética pois, na sua maioria, empregam várias estratégias metodológicas para incentivar a aprendizagem da leitura nas crianças. Analisando o gráfico da figura 4, verificamos que a consciência fonológica é a mais utilizada (72,3%), seguindo-se-lhe o método fónico (47,9%) e o misto/interativo (43,7%). O método menos utilizado pelos participantes é o construtivista com apenas 15,1% dos questionados.

Para a aprendizagem da leitura (Figura 5), os participantes professores dão prioridade a textos do tipo literário (88,2%) e descritivo (73,9%), sendo o tipo de texto menos utilizado o expositivo (52,1%).



Quanto às práticas encontradas em relação à leitura, os participantes referem terem mais dificuldade na implementação da compreensão escrita (73,1%), seguido do despertar o gosto

pela leitura (36,9%) e da compreensão oral (33,6%). Cerca de um quinto dos inquiridos (21,0%) sentem dificuldades na compreensão das técnicas de leitura.

Em relação aos materiais utilizados para promover a leitura (tabela 2), os professores do ensino básico assinalam preferir livros de textos ou manuais de leitura (92,4%), seguido de livros que os alunos trazem de casa (85,7%); muitos deles referem que usam livros (79,8%) ou materiais da biblioteca da sala de aula (63,0%). Há ainda 52,1% de professores participantes que referem utilizar materiais da biblioteca do centro educativo. Há, também, um terço dos participantes (33,6%) que utiliza outros materiais, dos quais destacamos o uso da Internet /recursos digitais (11,8%), revistas /jornais (10,1%) ou jogos diversos (2,5%).

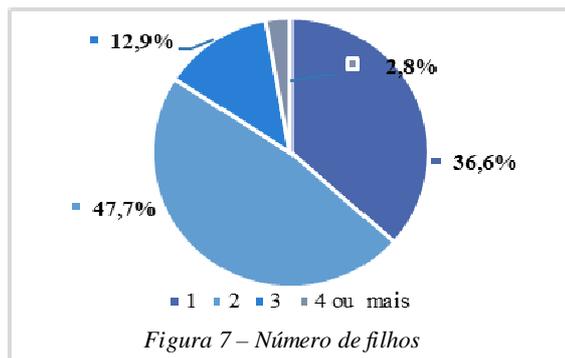
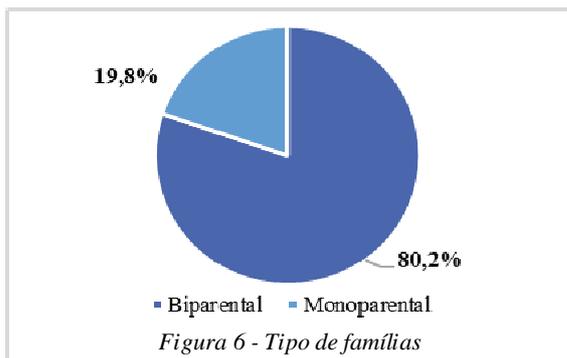
Tabela 2 - Materiais utilizados para promover a leitura	%
1. Livros de textos ou manuais de leitura	92,4%
2. Material da biblioteca da sala de aula	63,0%
3. Livros da biblioteca da sala de aula	79,8%
4. Livros que os alunos trazem de casa	85,7%
5. Material da biblioteca do centro educativo	52,1%
6. Outros	33,6%

Para finalizar a caracterização dos professores do ensino básico, na tabela 3 registamos as percentagens de respostas sobre considerações dos inquiridos face a centros educativos onde trabalham ou trabalharam. Mais de 85% afirmam que onde trabalham estabelecem medidas que favorecem o acesso à leitura, tanto na escola como com na família, 75,6% trabalharam em sítios com métodos de leitura adotados e mais de 42,2% já participaram em projetos institucionais relacionados com a leitura. Nesta tabela poderemos ainda verificar que cerca de 46% das instituições por onde passaram não aplicavam práticas inovadoras.

Tabela 3 - Considerações sobre os centros educativos onde trabalhou ou trabalha	Sim	Não
1. Onde estou atualmente, os professores estabelecem medidas que favorecem o acesso à leitura, tanto na escola como na família, para proporcionar um ambiente que motive e convide as crianças a lerem em casa e na escola.	85,2%	3,0%
2. Onde trabalhei existia um método de leitura pré-estabelecido a ser adotado.	75,6%	12,6%
3. Estive em centros com práticas inovadoras.	40,7%	46,7%
4. Participei em projetos institucionais ou da administração relacionados com o ensino da leitura.	42,2%	45,9%

1.2. Descrição das famílias com alunos no ensino básico

Neste questionário, participaram 703 famílias de crianças que frequentam o ensino básico em centros educativos João de Deus. Destas, 80,2% são famílias biparentais (Figura 6). Cada agregado familiar tem, em média, dois filhos: 36,6% tem um e 47,7% tem dois (Figura 7).



Em relação à língua materna, 97,7% dos pais falam Português, e 2,3% exprimem-se em outras oito línguas (Figura 8).

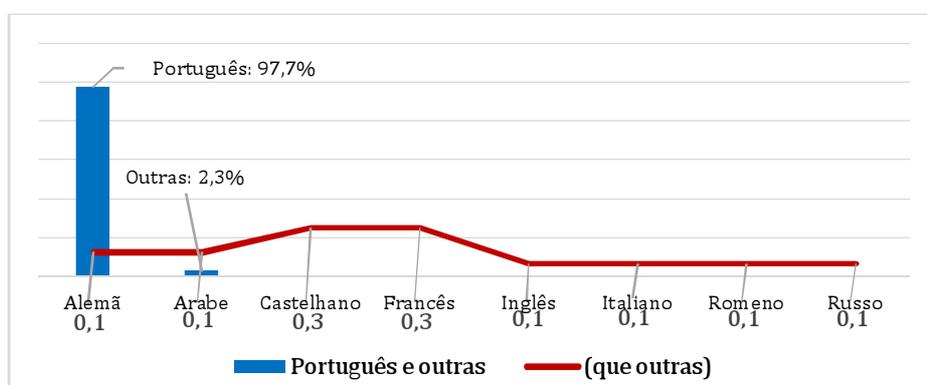


Figura 8 - Línguas maternas das famílias (considerando 2,3% de outras, como total).

Quanto a habilitações académicas (Figura 9), verificamos que a maioria dos pais tem habilitações de nível superior (as mães 78,9% e os pais 62,5%). Apenas 2,0% das mães e 4,9% 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 (3,7%) do que os pais (1,8%) e dedicam-se mais em exclusivo a atividades domésticas (3,9% versus 1,2%). De mencionar que apenas 0,4% das mães e 0,3% dos pais são reformados.

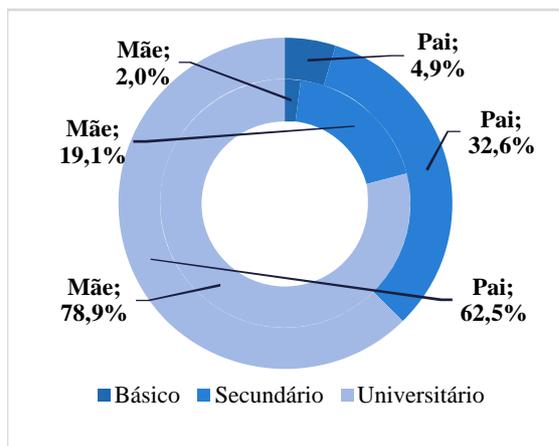


Figura 9 - Nível de habilitações

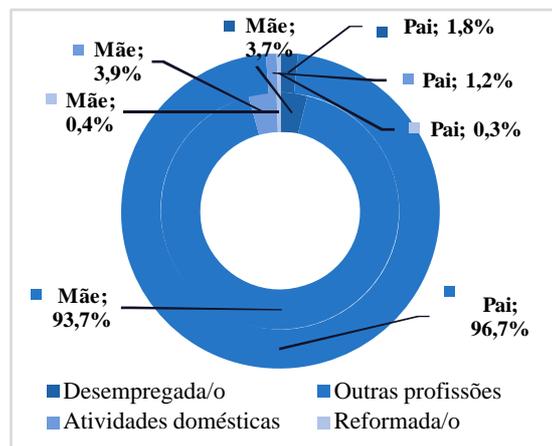


Figura 10 - Ocupação laboral



2. METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO (6-10 ANOS)

A palavra “ler” vem do latim “legere”, significa “escolher”/”colher”. Os romanos talvez tenham compreendido que leitura era «colher» algo, e a capacidade de «escolher» era algo muito positivo. O poeta e pedagogo João de Deus acreditava que saber ler era um veículo para a libertação do Homem, declarava “Ser homem é saber ler. E nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada – primeiras letras” (Deus, 1876, p. 15). Saber ler permite conhecer o passado e falar com os vindouros. “A leitura e a escrita são competências fundamentais a desenvolver nos alunos do 1.º ano de escolaridade, sob pena de comprometer o seu sucesso escolar nas outras áreas do saber” (Ruivo, 2017, p. 33) e, conseqüentemente, na sua vida futura.

A aprendizagem da leitura é fundamental. O domínio da língua materna oral e escrita influencia positivamente a integração nas diferentes comunidades em que socialmente estamos inseridos.

Ler consiste em decifrar, identificar, situar palavras no texto e atribuir-lhes um significado, mas não só, a leitura implica o relacionamento entre o texto, as experiências de vida do leitor e as suas leituras anteriores. Ler é relacionar a representação semântica do texto com os fatores relativos ao leitor, ao texto e ao contexto, é apreender o significado do que se lê e isto resulta da interação entre o leitor e o texto. É neste âmbito que o professor, enquanto criador de tarefas de leitura, deve “considerar e dar prioridade ao papel ativo do aluno-leitor e desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura (...) ensinando explicitamente estratégias que visem a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 7).

O papel do professor é crucial no ensino básico, 1.º ciclo. A escola e a família espera que ele “ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar” (Silva et al., 2011, p. 6). Os alunos devem entender a importância da leitura e saber que “a leitura serve [...] para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão” (Silva et al. 2011, p. 6). A família, a escola e a sociedade devem trabalhar em projetos conjuntos com o objetivo de ajudar a construir leitores fluentes/hábeis.

As atividades de compreensão leitora são multidimensionais e relacionam a representação semântica do texto com os fatores afetivos, intelectuais e experienciais do leitor (Sá e Veiga,



2010). É essencial haver estratégias de leitura que permitam facilitar o processo de compreensão de um texto. Estratégias bem definidas ajudam a perceber o mecanismo de apropriação de um texto (Silva et al., 2011).

As condições físicas e psicológicas do leitor influenciam o tipo de leitura. Mas a seleção dos textos não deve menosprezar a qualidade literária. Na verdade, “a maturação dos jovens leitores não pode dispensar o contacto com textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para lá de uma mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal” (Silva et al., 2011).

Em Portugal, e de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as Aprendizagens Essenciais para o ensino do Português definem que a aprendizagem da língua portuguesa deve ser feita ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, incorporando um conjunto de competências fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva (AE, 2019); por outro lado, o Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico visam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência (Buescu, Morais, Roha, & Magalhães, 2015). Ambos os documentos norteiam as metodologias e as estratégias para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos portugueses do ensino básico desde o 1.º ano de escolaridade. O Caderno de Apoio à aprendizagem da leitura e da escrita das Metas Curriculares de Português refere como situação ideal no último ano da educação pré-escolar, que a criança já tenha tido oportunidade de contactar a arquitetura textual, as construções sintáticas e o vocabulário típicos dos livros infantis ilustrados de forma a estar minimamente preparada para a aquisição formal da leitura e da escrita nos dois primeiros anos de escolaridade do ensino básico (Buescu, et al., 2015). Neste sentido, é imprescindível que o diálogo entre educadores de infância e professores do ensino básico seja produtivo com o objetivo de minimizar os problemas que esta transição, por vezes, proporciona às crianças e às famílias.

Em relação ao trabalho partilhado entre a educação pré-escolar e o ensino básico (Tabela 4), verificamos que, no ponto de vista dos professores, 91,6% responde que entre professores há partilha de informações, objetivos, planificações e recursos, experiências de leitura entre níveis de ensino. Também entre 80% e 84% dos professores planificam e desenham projetos curriculares em ações conjuntas. Finalmente, verificamos que 23,5% dos professores não fazem atividades partilhadas entre alunos de vários níveis.

Tabela 4 - Partilhas promovidas para a aprendizagem da leitura	Sim	Não
1. Desenhamos projetos e materiais curriculares baseados em linhas de ação conjunta.	80,7%	19,3%
2. Partilhamos objetivos, metodologias de trabalho, agrupamentos, rotinas, avaliação e recursos.	91,6%	8,4%
3. Planificamos reuniões periódicas, ao longo do ano, para unificar critérios e ações entre ambas as etapas.	84,0%	16,0%
4. Partilhamos experiências de leitura de uns níveis de ensino com os outros.	91,6%	8,4%
5. Realizamos atividades partilhadas entre os alunos de vários níveis.	76,5%	23,5%

2.1. Princípios psicopedagógicos e metodologia da aprendizagem da leitura

Para favorecer a aprendizagem da leitura, os professores do ensino básico aplicam alguns dos princípios pedagógicos adequados ao desenvolvimento desta competência. Com a finalidade de favorecer o gosto e interesse pela leitura, 98,3% dos professores fazem perguntas aos seus alunos durante a leitura dos textos para garantir a sua compreensão, promovem a exposição na sala de aula dos trabalhos realizados pelos alunos e propõem atividades para que os alunos resumam e sintetizem o conhecimento depois da leitura (Tabela 5.1).

Tabela 5.1 - Princípios psicopedagógicos para estimulação da compreensão da leitura	Sim	Não
1 Faço perguntas aos meus alunos durante a leitura dos textos para garantir a compreensão dos mesmos.	98,3%	1,7%
2 Fomento a participação das famílias na organização de atividades de estimulação à leitura	84,9%	15,1%
3 Promovo a exposição na sala de aula dos trabalhos realizados pelos alunos.	98,3%	1,7%
4 Proponho atividades para que os meus alunos resumam e sintetizem o conhecimento depois da leitura	98,3%	1,7%

Em relação a metodologias de aprendizagem aplicadas em contexto de sala de aula (Tabela 5.2), os professores deram mais de 90% de preferência a estratégias de como colocarem os alunos a responderem a questões para identificar informação explícita e implícita do texto (99,2%) e a aprenderem a ortografia e gramática como bases da escrita (98,3%), ou colocarem perguntas orais sobre o conteúdo literal do texto lido pelos alunos em silêncio (96,6%); aproveitam, também, situações que surgem durante a aula para realizarem atividades de leitura (92,4%) e colocam os alunos a lerem textos para resolverem um propósito definido na aula (91,6%). Na única questão sobre metodologias aplicadas, menos de metade dos professores refere a interrupção do seu momento de leitura em voz alta para fazer perguntas aos alunos enquanto estes leem em silêncio (47,9%).

Tabela 5.2 – Metodologias de aprendizagem para a compreensão da leitura	Sim	Não
10 Os meus alunos respondem a questões para identificar informação explícita e implícita do texto.	99,2%	0,8%
32 Os alunos aprendem as bases da escrita (regras ortográficas e gramaticais).	98,3%	1,7%
31 Faço perguntas orais sobre o conteúdo literal do texto que os alunos tenham lido em silêncio.	96,6%	3,4%
11 Aproveito situações que surgem na sala de aula para realizar atividades de leitura.	92,4%	7,6%
20 Os meus alunos leem textos para resolver um propósito definido na aula.	91,6%	8,4%
43 Proponho aos meus alunos leituras destinadas ao desenvolvimento das competências sociais que ajudem a enfrentar e a resolver os conflitos na sala de aula.	86,6%	13,4%
38 Coordeno-me com os outros professores para programar e/ou realizar atividades sobre leitura com os nossos alunos.	73,9%	26,1%
33 Proponho atividades para que os meus alunos possam discutir em pequenos grupos diferentes aspetos do texto lido.	64,7%	35,3%
34 Enquanto leio em voz alta e os meus alunos leem em silêncio interrompo a leitura para lhes fazer perguntas.	47,9%	52,1%

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

2.2. Organização das atividades (Programação ou planificação, temporização e trabalho com os alunos em grupos)

A atividade mais empregue, pela quase totalidade dos professores, é a realização pelos alunos de leituras em voz alta (99,2%). Todas as questões obtiveram valores superiores a 59%, exceto a questão 21 que refere que os professores questionam os alunos depois de terem lido o texto (31,1%).

Na tabela 6, apresentam-se todos os resultados obtidos em outras atividades aplicadas em contexto de sala de aula, organizados por ordem decrescente de respostas afirmativas.

Tabela 6 - Experiências que estimulam a compreensão leitora – outras atividades	Sim	Não
28 Realizo atividades para que os alunos leiam em voz alta.	99,2%	0,8%
13 Altero a programação da aula em função das necessidades dos alunos ao longo do ano letivo.	98,3%	1,7%
7 Realizo atividades de leitura de forma individual.	97,5%	2,5%
18 Questiono os alunos sobre o que o título da obra lhes sugere antes de lhes ler o texto.	97,5%	2,5%
23 Realizo atividades para que os alunos identifiquem a ideia principal do texto.	97,5%	2,5%
26 Realizo atividades para que os alunos analisem e expressem ideias sobre o texto.	95,8%	4,2%
25 Realizo atividades para que os alunos reconheçam algumas partes do texto que contenham a informação mais importante.	95,0%	5,0%
29 Faço perguntas aos alunos antes, durante e após a leitura de um texto.	95,0%	5,0%
22 Realizo atividades para que os alunos identifiquem as personagens principais e secundárias do texto.	94,1%	5,9%
19 Fomento atividades nas quais os alunos possam corroborar as suas deduções a partir do conteúdo do texto.	91,6%	8,4%
15 Os meus alunos realizam atividades focadas na velocidade de leitura em voz alta.	90,8%	9,2%
6 Realizo atividades de leitura em pequenos grupos.	88,2%	11,8%
27 Realizo atividades para que os alunos comparem textos de diferentes tipologias.	87,4%	12,6%

Tabela 6 - Experiências que estimulam a compreensão leitora – outras atividades	Sim	Não
5 Realizo atividades de leitura em grandes grupos.	84,9%	15,1%
9 Os meus alunos usam o manual de leitura na disciplina de Português.	83,2%	16,8%
12 As atividades de leitura que organizo com os meus alunos partem dum projeto conjunto com o resto das áreas curriculares.	78,2%	21,8%
24 Realizo atividades para que os alunos elaborem mudanças da trama do texto.	76,5%	23,5%
30 Realizo um teste escrito (questionário, resumo...) depois de os alunos terem lido em silêncio.	75,6%	24,4%
8 Realizo leituras a pares.	72,3%	27,7%
17 Os meus alunos discutem em pequenos grupos o texto que leram.	72,3%	27,7%
14 Organizo grupos considerando os diferentes níveis de leitura.	59,7%	40,3%
16 Os meus alunos realizam atividades focadas na velocidade de leitura em silêncio.	59,7%	40,3%
21 Só faço perguntas depois de terem lido o texto.	31,1%	68,9%

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

2.3. Espaços físicos, materiais e recursos humanos

Os materiais facilitadores dos processos de leitura e escrita, apresentados neste questionário, foram respondidos pelos professores do ensino básico, da seguinte forma (Tabela 7): as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são consideradas ferramentas de muita utilização, pois 79,0% dos participantes usam quadros interativos ou projetores de computadores para realizarem atividades de leitura e 70,6% fomentam competências linguísticas através destas tecnologias.

O professor considera, como reforço dos recursos humanos, a participação das famílias na organização de atividades de estimulação à leitura (84,9%), como se pode observar na tabela 5.1:2; a coordenação entre pares para programar e/ou realizar atividades sobre leitura com os alunos (73,9%) e o apoio ao apadrinhamento da leitura para alunos que contam histórias ou contos a outros mais novos (56,3%).

Tabela 7 - Espaços físicos, materiais e recursos humanos	Sim	Não
35 Uso o quadro interativo/projetor para realizar atividades de leitura.	79,0%	21,0%
36 Uso as TICs para fomentar o desenvolvimento da competência linguística.	70,6%	29,4%
37 No centro educativo apoiamos o apadrinhamento da leitura para alunos que contam histórias ou contos a outros mais novos	56,3%	43,7%
39 Coordeno-me com os outros professores para programar e/ou realizar atividades sobre leitura com os nossos alunos.	73,9%	26,1%

2.4. Avaliação

A avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem. Deve promover a igualdade de oportunidades, promover o sucesso, ser contínua e positiva, ser corretiva e compensatória, isto é, promover a efetiva recuperação dos alunos e a participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares, garantindo o sucesso de todos e a progressão na escolaridade. A avaliação deve levar a um atendimento individualizado do progresso do aluno e os que apresentam mais dificuldade em realizar esta progressão devem ser suportados por apoios e complementos educativos (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1993).

A avaliação é uma fase fundamental do processo de ensino da leitura e o professor deve ter consciência sobre as decisões pedagógicas a tomar com o sentido de ajudar o aluno a progredir. O ensino básico deve ter um carácter essencialmente formativo, no entanto, a avaliação formativa tem de ser completada com a avaliação sumativa (Viana, 2009).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 139/ 2012, de 5 de julho, na sua redação atual, estabelece os princípios orientadores da avaliação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos. Os resultados dos processos avaliativos devem contribuir para a regulação do ensino, de modo que se possam superar, em tempo útil e de forma apropriada, as dificuldades de aprendizagem.

No plano da avaliação de competências para a leitura, ao analisarmos, na tabela 8, verificamos que todas as questões tiveram respostas positivas acima dos 59%. As respostas dos professores foram listadas pela ordem de preferências e observamos que estes dão maior importância à reflexão sobre o que aprenderam os seus alunos após a leitura de um texto (95,0%), à análise documental de exercícios apresentados para avaliar (94,1%) e recorrem, também, ao longo do ano letivo, a momentos específicos para avaliar os seus alunos com testes de leitura (91,6%). A técnica menos referenciada foi o uso de uma rubrica específica sobre competência da leitura para avaliar os seus alunos (59,7%).

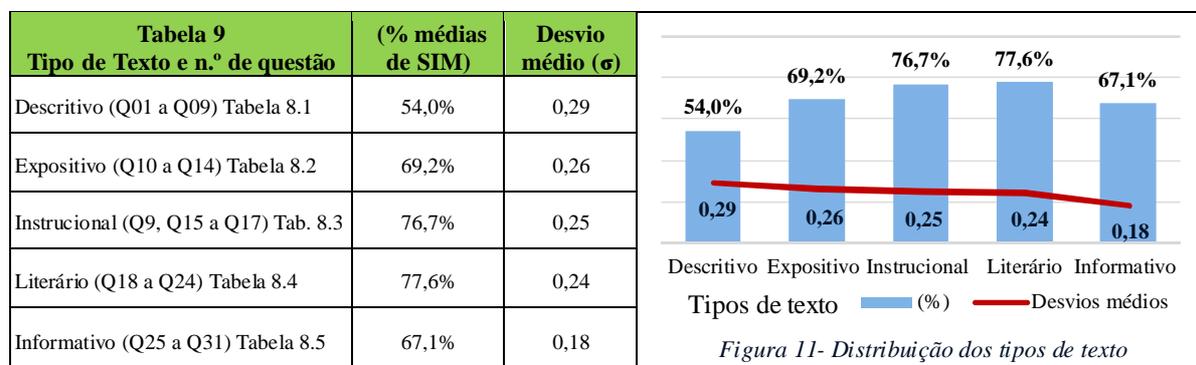
Tabela 8 - Avaliação	Sim	Não
46 Ao acabar um exercício sobre leitura os alunos refletem sobre o que aprenderam.	95,0%	5,0%
41 Analiso os exercícios que os alunos fizeram para os avaliar.	94,1%	5,9%
40 Uso momentos específicos ao longo do ano letivo para avaliar os meus alunos com um teste de leitura.	91,6%	8,4%
43 Proponho aos meus alunos leituras destinadas ao desenvolvimento das competências sociais que ajudem a enfrentar e a resolver os conflitos na sala de aula.	86,6%	13,4%
44 Uso diferentes técnicas de análise de um texto lido (mapas conceptuais, dramatizações, murais, portefólios, opinião, debates...).	84,9%	15,1%
45 Recupero testemunhos escritos das leituras realizadas pelos meus alunos (uma comparação, um relato...).	68,1%	31,9%
42 Uso uma rubrica específica sobre competência da leitura para avaliar os meus alunos.	59,7%	40,3%

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

2.5. Tipos de texto

Na tabela 9, podemos observar a tipologia textual usada no ensino básico e a forma como os professores fazem uso dela. É fundamental proporcionar aos alunos experiências diversificadas que os motive e lhes transmita a funcionalidade da leitura: é bom ler uma história de forma autónoma, ler uma receita culinária para ajudar a mãe, ler um recado, um convite de aniversário, um aviso, entre outras. O Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico (2015) referem que no 1.º e 2.º anos, os alunos devem ler pequenos textos narrativos (literários e não literários), informativos e descritivos, poemas e banda desenhada. No 3.º e 4.º anos devem ler textos narrativos, informativos e descritivos; notícias, cartas, convites e banda desenhada.

Das suas respostas (Tabela 9), verificamos que os textos de tipo literário são os mais utilizados pelos professores (77,6%), seguidos do tipo instrucional (76,7%), expositivo (69,2%), informativo (67,1%) e, finalmente, os textos do tipo descritivo (54,0%). Os desvios médios obtidos entre tipos de texto situam-se num intervalo de $\sigma = [0,18, 0,29]$ (Figura 11).



De seguida, apresentamos as tabelas obtidas, organizadas pela ordem das questões colocadas. Na tabela 9.1, podemos observar que as receitas culinárias obtiveram 95,8% de resposta dos inquiridos. Este tipo de texto proporciona em todas as faixas etárias uma atividade didática lúdica e interativa que quase todos os professores implementam. As ementas obtiveram 82,4% de respostas. As atividades de leitura e escrita relacionadas com a alimentação também têm uma adesão grande por parte dos docentes. Em pleno século XXI, com grandes desigualdades sociais ao nível da alimentação, as atividades de leitura e escrita podem passar por leitura e produção de textos de alimentação saudável e sustentabilidade do planeta.

Podemos observar que apenas 10,1% dos docentes trabalha a leitura e construção de horários de programas de televisão, de atividades escolares e de atividades domésticas. Dos inquiridos, 6,7% refere trabalhar folhetos e cartazes. Esta atividade, tal como a construção de horários, deve ser mais desenvolvida em sala de aula, pois confere autonomia aos alunos.

Tabela 9.1 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Descritivo)	Sim	Não
Q01. Listas (de compras, de jogos, de turma, de títulos de contos...).	78,2%	21,8%
Q02. Etiquetas (de roupa, de alimentos...).	61,3%	38,7%
Q03. Horários (de programas de televisão, de atividades escolares e atividades domésticas...).	10,1%	89,9%
Q04. Índice (livros, revistas, contos...).	79,8%	20,2%
Q05. Enciclopédias, dicionários, atlas...	13,4%	86,6%
Q06. Folhetos e cartazes.	6,7%	93,3%
Q07. Ementas (escolares, de restaurantes...).	82,4%	17,6%
Q08. Catálogos, listas telefónicas, agendas...	58,0%	42,0%
Q09. Receitas de culinária.	95,8%	4,2%

Na tabela 9.2. podemos verificar que 98,3 % dos inquiridos refere os textos dos manuais escolares; 89,1% utiliza textos para desenvolvimento da exposição oral e 86,6% refere resenhas bibliográficas, visitas de estudo ou experiências como textos expositivos. A atividade menos referida é a aplicação de livros de consulta com 11,8%.

Tabela 9.2 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Expositivo)	Sim	Não
Q10. Dossiês dos trabalhos de projeto.	60,5%	39,5%
Q11. Resenhas biográficas, visitas de estudo, experiências...	86,6%	13,4%
Q12. Livros de textos ou manuais escolares.	98,3%	1,7%
Q13. Textos para o desenvolvimento da exposição oral.	89,1%	10,9%
Q14. Livros de consulta.	11,8%	88,2%

A tabela 9.3 apresenta as percentagens dos textos instrucionais. Neste contexto, questão 9 “receitas culinárias” é interpretada como “texto descritivo” e “texto instrucional”, sendo a mais selecionada, com 95,5%. A questão 17, bulas de medicamentos infantis, é menos referida com 26,9%.

Tabela 9.3 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Instrucional)	Sim	Não
Q09. Receitas de culinária.	95,8%	4,2%
Q15. Instruções.	91,6%	8,4%
Q16. Regras (de jogos, de comportamento...)	92,4%	7,6%
Q17. Bulas de medicamentos infantis.	26,9%	73,1%

A tabela 9.4 apresenta, em percentagem, as atividades desenvolvidas para a tipologia de texto literário. A leitura de contos, narrativas e lendas regista uma percentagem de 100%, ou seja, todos os inquiridos leem literatura infantil. A Educação Literária é um domínio da disciplina de Português, implementada a partir de 2015 no Programa e Metas de Português do Ensino Básico, onde podemos ler: “Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (p. 8). Todos os docentes parecem ter aceite e compreendido estas diretrizes.

Os outros itens da tabela também obtiveram percentagens muito significativas: 99,2% para provérbios, canções e adivinhas; 98,3 para a poesia; 97,5% para o teatro e dramatização. A banda desenhada obteve a percentagem mais baixa, de 0,8%.

Tabela 9.4 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Literário)	Sim	Não
Q18. Contos, narrativas e lendas.	100,0%	0,0%
Q19. Provérbios, canções e adivinhas.	99,2%	0,8%
Q20. Álbuns ilustrados.	74,8%	25,2%
Q21. Elaboração de livros de contos, de poesia, de provérbios, cancioneiros...	72,3%	27,7%
Q22. Poesia.	98,3%	1,7%
Q23. Teatro e dramatização.	97,5%	2,5%
Q24. Banda desenhada.	0,8%	99,2%

A tabela 9.5 apresenta, em percentagem, a quantificação da aplicação dos textos informativos em sala de aula. Podemos observar que nesta tipologia, 91,6% de inquiridos refere que usa jornais e revistas para o ensino da leitura e 89,9% usa ilustrações. A questão menos assinalada, com 25,2%, refere-se aos anúncios publicitários e propaganda.

Tabela 9.5 - Tipos de texto aplicados para desenvolver a leitura (Informativo)	Sim	Não
Q25. Jornais e revistas.	91,6%	8,4%
Q26. Anúncios publicitários e propaganda.	25,2%	74,8%
Q27. Correspondência epistolar (cartas).	75,6%	24,4%
Q28. Mapas conceptuais.	62,2%	37,8%
Q29. Ilustrações.	89,9%	10,1%
Q30. Livros de divulgação, folhetos...	73,1%	26,9%
Q31. Correios eletrónicos e redes sociais.	52,1%	47,9%

3. O PAPEL DAS FAMÍLIAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

O estudo do envolvimento parental no processo ensino-aprendizagem dos filhos no 1.º ciclo do ensino básico é de enorme importância na medida em que, na sociedade atual, vivemos cada vez mais no individualismo e num mundo em que as relações familiares são cada vez mais postas de parte. As relações que os familiares, e em particular que os pais, desenvolvem com as crianças é crucial para o seu desenvolvimento e quando essas relações se desenvolvem em contexto escolar ainda se tornam mais importantes uma vez que trazem benefícios para as crianças tanto ao nível do seu desenvolvimento intelectual como em relação ao seu desenvolvimento social.

As práticas familiares e de jardim-de-infância têm um papel decisivo na construção do projeto pessoal de leitor/escritor no 1.º ciclo do ensino básico já que podem levar a que as crianças vão aprendendo informalmente todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações (Wells, 1986) e desejem poder vir a ler e a escrever.

“O interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças.” (Alves Martins & Niza, 2014, p.38).

Quando ouvem ler, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita, a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado e a contactar com as características sintáticas e textuais da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 2014). A leitura de histórias, em particular, é da maior importância, correlacionando-se positivamente com a aprendizagem da leitura (Robbins & Ehri, 1994; Vivas, 1996; Wells, 1986).

“Estar rodeado de carinho, ao colo de um adulto acolhedor, enquanto se escuta uma história que surge misteriosamente das letras, escutar de novo a mesma história, essa que o adulto e a criança sabem quase de memória, é assistir à fascinação da repetição: a escrita fixa as palavras de tal maneira que não se desorganizam nem se confundem.” (Ferreiro, 2013, p.440).

Para além da leitura de histórias, é fundamental que no período do 1.º ciclo do ensino básico, as famílias escrevam e leiam com as crianças diversos tipos de textos que permitam que elas vão progressivamente descobrindo os seus usos, funções e características (Curto Morillo &

Teixidó, 2000a; 200b). “Quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura é natural que se queira tornar leitora.” (Sim-Sim, 2009, p. 7).

Os alunos no 1.º ciclo do ensino básico obtêm melhores resultados na aprendizagem da leitura quando o envolvimento da família proporciona ambientes ricos em materiais escritos e em experiências de leitura e escrita de textos (Gaitas, 2013).

O envolvimento parental e a literacia familiar na escolaridade dos jovens e o seu papel no ajustamento académico têm vindo a ser alvo de múltiplos estudos que, na sua maioria, evidenciam uma associação positiva entre o envolvimento parental e a literacia familiar no desempenho académico. Lajes (2007) revela a convicção de que a família tem um peso mais acentuado do que a escola no desenvolvimento de prazer de leitura. A experiência pessoal da escolaridade que os pais têm, pode influenciar as suas competências e valores, promovendo consequências ao nível do sucesso académico no processo de ensino aprendizagem da leitura no 1.º ciclo do ensino básico dos seus filhos (Eccles & Davis-Kean, 2005).

Dimensão 1: Atitudes familiares face à leitura

Quanto à atitude das famílias face à leitura, observando a tabela 10.1, podemos verificar um número significativo de pais que colaboram com a escola para o desenvolvimento da competência da leitura. Dos inquiridos, 98,9% considera que o domínio da competência da leitura ajuda a resolver situações do quotidiano, especificamente cozinhar ou tomar um medicamento; 97,2% diz que a leitura é imprescindível no quotidiano. Apenas 1,0% dos inquiridos diz que ler é uma perda de tempo.

Tabela 10.1 – Atitudes familiares face à leitura	Sim	Não
P01. Tenho prazer na ida a uma livraria ou a uma biblioteca.	89,3%	10,7%
P02. Costumo ler as legendas dos programas de televisão.	90,2%	9,8%
P06. A leitura é imprescindível no quotidiano.	97,2%	2,8%
P11. Ler é uma perda de tempo.	1,0%	99,0%
P13. A leitura devia ser um dos entretenimentos favoritos das pessoas.	95,2%	4,8%
P16. Gosto de partilhar a informação que li (na internet, em livros ou em revistas).	89,0%	11,0%
P21. Ao longo do dia aproveito qualquer momento para ler.	50,4%	49,6%
P25. A leitura ajuda a resolver situações do quotidiano como seja cozinhar ou tomar um medicamento.	98,9%	1,1%
P26. Ao comprar um aparelho elétrico é mais útil usá-lo diretamente do que ler as instruções.	16,5%	83,5%
P27. Saber diferentes línguas é imprescindível nos nossos tempos.	99,0%	1,0%

No gráfico da figura 12, podemos observar a distribuição, em percentagens, das repostas dadas pelas famílias face à leitura.

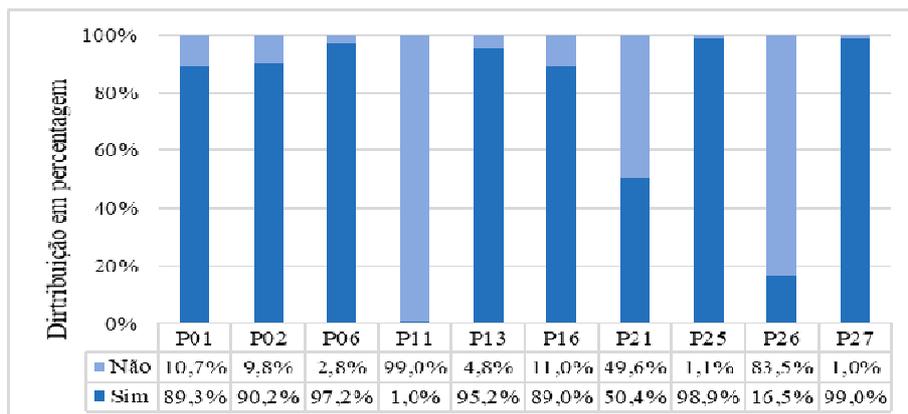


Figura 12 - Atitudes familiares face à leitura

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

Na tabela 10.2, podemos observar as atitudes dos familiares que favorecem a aprendizagem da leitura dos seus filhos. Dos inquiridos, 99,7% refere ser aconselhável que a família ensine aos seus filhos a utilidade da leitura; 97,4% diz que um livro é sempre um bom presente para os filhos; 99,0% reconhecem a importância dos pais na aprendizagem da leitura das crianças; 97,0% dos pais reconhece 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...). Apenas 12,4% referem que o ensino das línguas é da responsabilidade da escola e não da família. Por fim, 6,1% referem que não são responsáveis pela aprendizagem da leitura, para isso, dizem, existe a escola.

Tabela 10.2 – Atitudes familiares que favorecem a leitura dos seus filhos/as	Sim	Não
P05. A leitura deve ser uma atividade importante na família.	99,0%	1,0%
P10. Um livro é sempre um bom presente para os meus filhos.	97,4%	2,6%
P14. É aconselhável que a família dedique um tempo estabelecido por semana para a leitura em casa.	92,7%	7,3%
P17. É aconselhável que a família ensine aos seus filhos a utilidade da leitura (entretenimento, estudos, atividades domésticas...).	99,7%	0,3%
P18. Há muitos momentos da vida familiar que podem servir para ler em família (férias, fins de semana...).	97,0%	3,0%
P20. A família não é responsável pelo que as crianças leem, porque para isso existe a escola.	6,1%	93,9%
P22. É importante que em casa haja um espaço dedicado ao uso e manutenção de uma biblioteca familiar.	86,5%	13,5%
P24. É recomendável que a família incentive o uso correto das leituras realizadas com aparelhos tecnológicos (computador, telemóvel, televisão...).	89,2%	10,8%
P30. O ensino das línguas que são aprendidas na escola é responsabilidade da própria escola e não das famílias.	12,4%	87,6%
P32. É importante que as famílias conheçam as línguas estrangeiras que os filhos estudam para que os possam ajudar na sua formação.	95,3%	4,7%
P33. O ensino de línguas estrangeiras devia começar em idades mais jovens.	92,7%	7,3%
P38. Participo nas atividades que o centro educativo organiza de estímulo à leitura.	63,7%	36,3%

No gráfico da figura 13, 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.

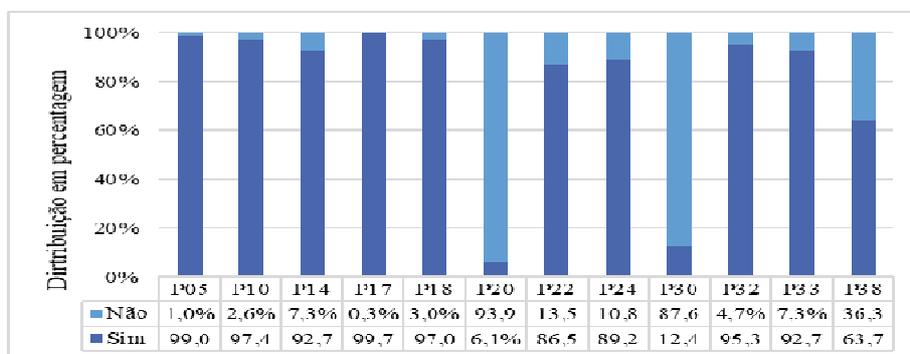


Figura 13 - Tabela 9.2 – Atitudes familiares que favorecem leitura dos seus filhos/as.

Dimensão 3: Atitudes familiares de leitura através de situações quotidianas

Na tabela 10.3, verificamos as respostas dos pais sobre as atitudes familiares de leitura, através de situações do quotidiano. Dos inquiridos, 99,4% referem que se interessam pelos trabalhos de casa e que ajudam os filhos e 37,0% participam na turma dos filhos em experiências de leitura partilhada.

Tabela 10.3 – Atitudes familiares de leitura através de situações quotidianas	Sim	Não
P03. Leio em lugares da casa onde os meus filhos me possam ver e imitar.	84,9 %	15,1 %
P04. Lemos com frequência juntos a agenda da turma para saber o que os meus filhos fazem no centro educativo.	64,4 %	35,6 %
P08. Costumo responder aos meus filhos quando me perguntam: “O que é que significa esta palavra?”	98,9 %	1,1 %
P09. Interesse-me pelos trabalhos de casa dos meus filhos e ajudo-os quando é preciso.	99,4 %	0,6 %
P19. Seleciono programas educativos de leitura para que os meus filhos os usem no telemóvel, na televisão, no tablet...	42,8 %	57,2 %
P23. Vejo e/ou seleciono com os meus filhos livros que estejam na livraria ou numa biblioteca.	80,8 %	19,2 %
P28. Uso aparelhos tecnológicos (tablet, aplicações móveis, computador) para estimular a leitura em diferentes línguas.	59,9 %	40,1 %
P29. Em caso de se tratar de uma língua diferente da língua materna, costumo responder ao meu filho às dúvidas que ele me coloca.	93,7 %	6,3 %
P35. Ajudo o meu filho a escolher os textos e a preparar as sessões realizadas no centro educativo para apresentar a alunos mais novos.	51,2 %	48,8 %
P37. Participo com a turma do meu filho nas experiências de leituras partilhadas (passagens de textos, responder a perguntas sobre a leitura...).	37,0 %	63,0 %

No gráfico da figura 14, podemos observar a distribuição, em percentagens, das respostas dadas sobre as atitudes familiares através de situações quotidianas.

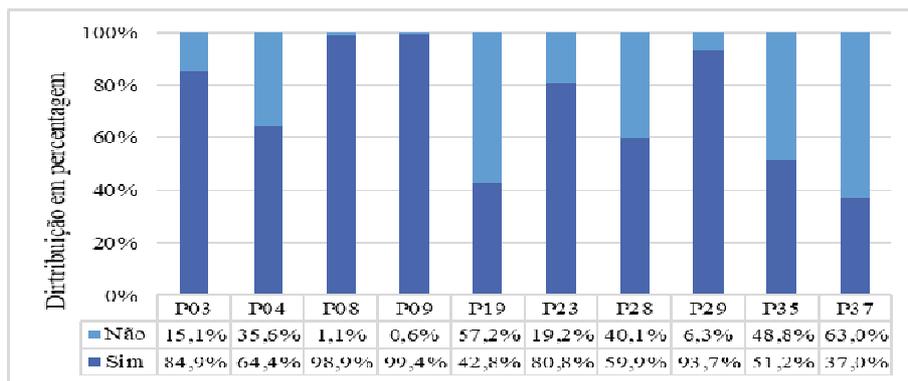


Figura 14 - Atitudes familiares de leitura através de situações quotidianas

Dimensão 4: Atividades em família que favorecem o gosto pela leitura

Na tabela 10.4, verificamos as atividades em família que favorecem o gosto pela. Dos inquiridos, 92,6% dizem que gravam histórias inventadas em família para posteriormente mostrarem à turma e 36,3% dos pais dizem que trocam situações de leitura com os seus filhos.

Tabela 10.4 – Atividades em família que favorecem o gosto pela leitura	Sim	Não
P07. Eu e os meus filhos trocamos leituras (livros, banda desenhada...), tanto em papel como em formato digital, para depois os comentarmos em casa.	36,3%	63,7%
P12. Eu e os meus filhos lemos a programação televisiva para escolher um filme infantil, um concurso...).	59,2%	40,8%
P15. Eu e os meus filhos lemos diariamente em voz alta (etiquetas de produtos, logotipos de marcas conhecidas, sinais de trânsito...).	72,8%	27,2%
P31. Fazemos uso de uma língua diferente da língua materna para compreender os textos que nos rodeiam (etiquetas de roupa, instruções, filmes com legendas...)	57,3%	42,7%
P34. Escrevemos em línguas diferentes da nossa quando estamos com pessoas de outros países.	45,9%	54,1%
P36. Gravamos histórias inventadas em família para posteriormente as mostrar na turma do meu filho.	92,6%	7,4%

No gráfico da figura 15, podemos observar a distribuição, em percentagens, das respostas dadas pelas famílias sobre as atividades que favorecem o desenvolvimento do gosto pela leitura dos seus filhos.

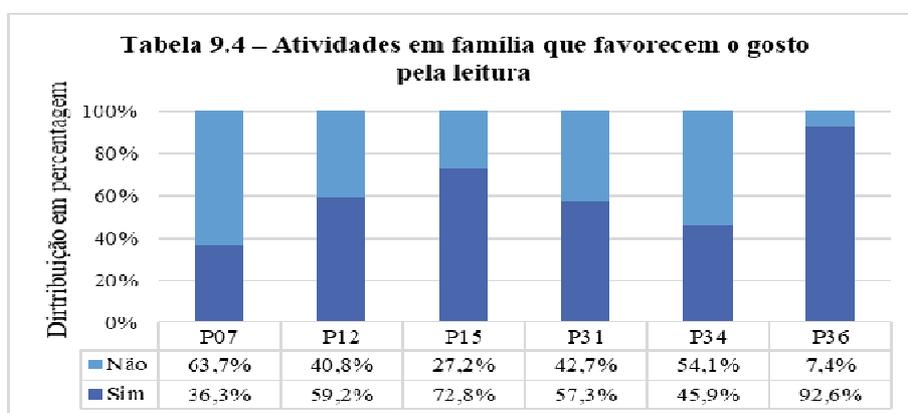


Figura 15 - Atividades em família que favorecem o gosto pela leitura



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta ebook ISBN: 9789726747505.
- Buescu H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2000a). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2000b). *Escrever e ler: Materiais e recursos para a sala de aula* (vol. 2). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Deus, J. (1876). *A Cartilha Maternal ou a arte de leitura*. Porto: Typ. De António da Silva Teixeira.
- DGE/ME (2019). *Aprendizagens Essenciais*. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Eccles, J. S., & Davis-Kean. (2005). *Family Involvement in Children's and Adolescent's Schooling*. Paper presented at the Family-School Links Conference, Pennsylvania State University.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidade y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: ISPA.
- Lajes. M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Morais, J. (1994). *L'Art de lire*. Paris: Odile Jacob
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Ribera, P. (2013). *Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura*. In L. A. Pereira (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 95-106). Aveiro: Universidade de Aveiro



- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners help them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Ruivo, I. (2017). Ler e escrever no 1.º ano de escolaridade. *Educação para o Desenvolvimento*, n.º 4, pp. 32-45.
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2004). *O ensino e a aprendizagem da alfabetização: Uma perspectiva psicológica*. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 311-326). Porto Alegre: Artmed.
- Teberosky, A. & Cardoso, B. (1990). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- Teberosky, A. (1991). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. S. Paulo: Trajetória Cultural.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Direção-Geral da Educação.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46(2), 189-216.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.