

## LEITURA NA VOZ DOS ALUNOS: UM ESTUDO NO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Rita Magda Teixeira Leonardo, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa,  
rita82leonardo@gmail.com

Carolina Fernandez de Carvalho, Instituto de Educação -Universidade de Lisboa,  
cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

**RESUMO:** A leitura é um dos componentes da linguagem onde as crianças apresentam dificuldades mais acentuadas, sendo a base de muitos estudos centrados na estruturação de medidas que potenciem mais competências leitoras. O objetivo deste estudo consistiu em avaliar os efeitos de um programa de estimulação leitora a nível de motivação e desempenho leitor de alunos do 2.º ano. Os participantes foram 33 alunos do 2.º ano de escolaridade de uma escola de 1.º Ciclo do concelho de Cascais com uma média de idades de 7 anos. Os dados foram recolhidos em três momentos. O primeiro consistiu na aplicação do questionário “Eu e a Leitura” (Monteiro & Mata, 2000) a fim de avaliar as tres dimensões da leitura (prazer/valor, autoconceito e reconhecimento social). O segundo momento, realizado individualmente, incidiu na implementação de um programa de estimulação leitora realizado semanalmente ao longo de oito semanas letivas, com base nos estudos de Gonçalves et al. (2012). O último momento respeita à repetição do questionário avaliando-se o contributo do programa em termos de desempenho leitor e/ou motivação. Com a monitorização da leitura constatou-se uma melhoria de resultados na maioria dos alunos, nomeadamente uma maior motivação. Os resultados reforçam que “quanto mais as crianças estiverem familiarizadas com a linguagem e a literacia antes de chegarem às escolas, mais bem preparadas estarão para serem bem-sucedidas na leitura” (Nacional Research Council, 2008, p. 15).

### Introdução

A aquisição da leitura é um fator determinante para o desenvolvimento pessoal, social e académico de qualquer criança. Este aspeto global da leitura parece consensual uma vez que, segundo Tomás e Carapeto (2014, p. 266), “Todos reconhecemos que saber ler é uma condição imprescindível para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional”. Contudo, ao longo do processo de aprendizagem, surgem, muitas vezes, dificuldades as quais podem ser intrínsecas ou extrínsecas ao aluno mas que condicionam o seu desempenho enquanto leitor. Deste modo, a opção por um ou outro modelo de ensino não deveria ser feita atendendo ao gosto/interesse dos docentes, mas, como referem Tomás e Carapeto (2014, p. 267-268), “o importante para a escolha de um determinado método de ensino da leitura será em primeiro lugar atender às especificidades do sujeito leitor

(conhecimentos prévios, capacidades cognitivas, fatores motivacionais e de atenção, nível de desenvolvimento da linguagem oral)”. Um outro fator determinante e ressaltado por Tomás e Carapeto (2014, p. 238), citando o Ministério da Educação (2008), concerne à aprendizagem que, para além de dever ser individualizada, deve também ser feita através de estratégias “em contextos reais, de forma a dar-lhes significado, e sempre que possível relacionadas com a idade cronológica e os interesses do aluno”.

Recentemente, as novas metas curriculares de Português (2012) apontam para que as crianças do 1.º Ciclo tenham de, desde o início da aprendizagem formal, obter resultados que, muitas vezes, se podem encontrar acima das suas capacidades seja por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou por questões sociais e/ou culturais. Por exemplo, é esperado que, no final do 1.º ano de escolaridades, as crianças consigam “Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minutos” (ME-DGE, 2012, p. 10). Isto quando encontramos crianças que ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico sem terem frequentado a Educação Pré-Escolar e/ou sem terem contactado com material escrito (livros) ou oral (histórias). A respeito das crianças do 1.º Ciclo, e tendo por base as metas que lhes são exigidas, importa referir que, como defendem Gonçalves et al. (2014, p. 151),

antes de se definirem objetivos de âmbito nacional, é necessário começar por conhecer a realidade dos nossos alunos. Antes de se definirem valores *mínimos obrigatórios*, é indispensável ir às escolas portuguesas, para observar, avaliar e analisar de forma precisa, os mínimos, os máximos e os médios que por lá existem. Antes de definir uma meta, temos de conhecer o ponto de partida.

Tal porque, e remetendo para o estudo realizado, a verdade a homogeneidade em termos educativos não existe. Ou seja, “o que sempre se observa é que, quer seja numa escola urbana ou numa escola rural, seja mais a norte ou mais a sul do país, há algo que todas as turmas partilham: uma enorme heterogeneidade de desempenhos” (Gonçalves, 2014, p. 161). Importa então olhar e ensinar cada criança como um ser único percebendo que “Há alunos que

necessitam de mais tempo e de um maior apoio e, (...) vão precisar de um pouco mais para conseguirem evoluir” (Gonçalves, 2014, p. 169).

Estas novas metas revelam-se exigentes, tanto para alunos como para professores, o que nem sempre deixa espaço para a valorização das especificidades e interesses das crianças. Do mesmo modo, nem sempre é possível garantir o desenvolvimento da motivação dos alunos face às tarefas escolares, neste caso concreto no que concerne à leitura. A respeito da motivação para a leitura Lopes & Lemos (2014) consideram que existem dois conceitos: a motivação atual para a leitura e a motivação habitual para a leitura. O primeiro é muito frequente e consiste, segundo os autores (2014), numa motivação momentânea. Para Schaffner & Schiefele (2007, citados por Lopes & Lemos (2014, p. 122), não constitui “propriamente uma forma de motivação para a leitura, podendo antes ser denominado curiosidade, motivação leitora orientada para um objeto ou leitura por interesse”. Nesta perspetiva, o leitor, muitas vezes o ainda aprendiz de leitor, “lê não pelo prazer ou usufruto do ato de ler, mas para satisfazer um interesse particular” (Lopes & Lemos, 2014, p. 122). No que respeita a este tipo de motivação é ainda possível referir que de acordo com, por exemplo, Lopes e Lemos (2014) citando Morgan & Fuchs (2007), existe uma relação bidirecional entre esta e a competência leitora. Ou seja, “a motivação para a leitura e a competência em leitura poderão predizer-se mutuamente ao longo do tempo” (Lopes & Lemos, 2014, p. 133). Em termos práticos esta relação acenta no facto de “as competências fonológicas em idade pré-escolar interagem ao longo do tempo com a motivação para a tarefa na determinação das competências de reconhecimento de palavras no 1.º ano de escolaridade” (Lopes & Lemos, 2014, p. 134). Os autores já mencionados (2014, p. 139) concluem que apesar da leitura e, mais concretamente, a motivação para a leitura serem aspetos fulcrais no processo de ensino-aprendizagem embora a “construção de leitores continua a ser difícil operacionalizar e

transportar para as salas de aula estratégias que desenvolvam o interesse e o gosto pela leitura e não apenas o domínio da técnica da leitura”.

Face ao anterior trabalho de Silva & Marques (2014, p. 129) relativamente a um projeto definido por Gonçalves (2012), a propósito da monitorização de progressos, nomeadamente na leitura, a pertinência de haver um programa baseado num “acompanhamento regular das competências dos alunos, num processo que é cumulativamente de avaliação e intervenção”. Este projeto – IDEA – embora transversal a diferentes áreas do currículo adequa-se à aquisição da leitura, na medida em que se trata de “um tipo de avaliação que consiste em realizar medições repetidas e regulares do desempenho numa competência escolar, ao longo de um período de tempo, recorrendo a metodologias de avaliação com base no currículo (...) a fim de ajudar a ultrapassar dificuldades e promover a evolução” (Silva & Marques, 2014, p. 132). O programa, embora composto por três etapas: planificação, implementação e avaliação, vê esta última esbatida ao pressupor que “A avaliação pode transformar-se em intervenção, quando alerta para o problema, quando gera mudança, quando desafia e incentiva à melhoria contínua” (idem, 2014, p. 133) sempre com base no perfil de cada aluno. A estimulação da leitura mistura-se, assim, com a monitorização na medida em que “A contínua monitorização permitirá observar se o aluno está a progredir da forma esperada ou se será necessário repensar as estratégias adotadas, adequando-as aos resultados esperados” (Silva & Marques, 2014, p. 138). Relacionando as potencialidades da monitorização da estimulação de alunos e as especificidades destes quando apresentam dificuldades de aprendizagem é imediata a inferência de uma relação muito positiva, pois permite a existência de um currículo mais simples e individualizado. Tal deve-se ao facto de se considerar que “Na verdade estas crianças podem aprender muito mais desde que sejam alvo de uma intervenção adequada e sistemática” (Tomás & Carapeto, 2014, p. 268).

### **Método**

A recolha de dados foi realizada a fim de se alcançar o objetivo do estudo que consistia em avaliar os efeitos de um programa de estimulação leitora a nível de motivação e desempenho leitor em crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo. Face a esta finalidade foi aplicado um questionário de motivação para a leitura de Monteiro & Mata (2000) no início e no fim do programa de intervenção. O questionário foi aplicado, pela investigadora, coletivamente tendo sido lidas as afirmações e as hipóteses de resposta. Relativamente às hipóteses de resposta em ambos os momentos foi explicitado que, segundo as autoras (2000, p. 567), “não existiam respostas certas nem erradas e que o que interessava era a sua opinião”. Responderam ao questionário 33 alunos do 2.º ano de escolaridade em que cerca de um terço apresentava dificuldades de aprendizagem, conforme indicação dos professores titulares de turma, apresentando idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Os alunos representam duas turmas de uma escola de 1.º Ciclo do concelho de Cascais com um total de 104. Estes alunos integraram também o programa de monitorização/estimulação leitora baseado no projeto IDEA de Gonçalves (2012). A opção por alunos deste ano de escolaridade prendeu-se com, como se concluiu de um estudo nacional conduzido por Gonçalves (2012), se verificar que “no 2.º ano, apenas cerca de 25% dos alunos se encontra a ler com um nível de precisão que facilita a compreensão autónoma de textos” (Gonçalves et al., 2014, p. 160).

De acordo com o projeto IDEA procur-se promover hábitos de leitura, assim como estimular a fluência e motivação face à tarefa de ler. Foram realizadas oito sessões semanais e individuais com uma duração de cerca de 5 minutos, nas quais os participantes leram diferentes tipos de textos, sendo registado o número de palavras lidas num minuto e dado esse feedback aos alunos (sempre de forma positiva e construtiva) os quais registavam esses mesmos resultados num gráfico de barras. A opção de, em cada semana, os alunos contatarem com um tipo de texto diferente – texto narrativo, texto poético, texto informativo, carta e

banda desenhada – revelou-se importante. Isto porque as crianças devem, desde cedo, perceber que a leitura está presente em tudo o que as rodeia embora nem sempre os manuais escolares o possibilitem. Deste modo, os professores, segundo Lopes & Lemos (2014, p. 138) “podem ainda enfrentar problemas pelo facto de nem todos os interesses dos alunos poderem ser satisfeitos nas salas de aula” principalmente se forem utilizadas estratégias de ensino muito tradicionais. Deste modo, com este projeto IDEA pretendeu-se proporcionar aos alunos um ensino mais individualizado no qual cada um “não só parece desenvolver as suas competências leitoras, como tende a (re)construir uma imagem positiva sobre si mesmo enquanto leitor” (Agostinho & Gonçalves, 2014, p. 203).

### **Resultados**

Relativamente à primeira aplicação do questionário aos 33 alunos participantes verifica-se que nas três componentes da motivação (prazer/valor, autoconceito e reconhecimento social) se registaram os seguintes valores de correlação: prazer/valor (sig. 0,787), autoconceito (sig. 0,009) e reconhecimento ( sig. 0,503) verificando-se um valor mais baixo ao nível do autoconceito. Esta conclusão pode ser justificada pelo facto de, como referem Lopes & Lemos (2014, p. 126), o autoconceito de competência em leitura consistir no “juízo que o sujeito faz quanto à sua habilidade leitora e está diretamente relacionado com as experiências sociais de leitura pelas quais o sujeito vai passando”. Após a intervenção verificou-se um aumento dos valores ao nível do prazer/valor (sig. 0,905) e do reconhecimento e que não prediz a existência de correlação, enquanto no autoconceito permaneceu com o valor mais baixo (sig. 0,003) indiciando que esta é a componente onde se verifica relação, uma vez que a escola se assume, cada vez mais, como “um dos locais em que este auto-conceito encontra formas mais sistemáticas de validação” (Lopes & Lemos, 2014, p. 127). Tal como se esperava na segunda aplicação os alunos revelaram valores mais elevados

atendendo ao facto de, semanalmente, participarem da avaliação da sua própria leitura e irem, gradualmente, tomando consciência do seu Eu leitor.

Concretamente em relação ao projeto IDEA revelou-se positivo (facto referido pela maioria dos alunos e respetivos professores), pois, de um modo geral, verificou-se uma melhor fluência leitora e uma maior motivação face às tarefas que envolvam a leitura. Tal justifica-se pelo facto de a monitorização se afigurar como “uma excelente ferramenta de intervenção, na medida em que as medições sistemáticas e regulares funcionam como um impulsionador de mudança e motivador para a evolução contínua” (Silva & Marques, 2014, p. 133). Ao longo das oito semanas verificou-se, deste modo, uma evolução positiva tendo-se registado, nos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem valores leitores mais ténues, embora tenha sido nestes alunos que se registaram os maiores progressos. À semelhança do descrito pelas autoras do projeto verificou-se, tanto no início como no fim deste, um grande nível de heterogeneidade em ambas as turmas (...), congruente com o facto de cada um de nós ter as suas próprias características” (Silva & Marques, 2014, p. 146).

Em suma, dos resultados alcançados, salienta-se uma melhoria não só em termos de resultados, mas principalmente nas atitudes dos alunos face aos materiais de leitura tendo-se mostrado mais empenhados, interessados e com vontade de participar em todas as sessões propostas. Assim, pensamos poder concluir que “a monitorização de progressos pode ser uma *super* estratégia de avaliação e intervenção, através da qual se previnem e ultrapassam dificuldades e se promovem competências para alcançar o sucesso escolar” (Silva & Marques, 2014, p. 147).

### **Conclusões**

Este estudo pretendeu sensibilizar para a importância da monitorização a qual “deve ser uma realidade de todos os alunos, visto ser a chave para o sucesso escolar” sendo

fundamental “observar atempadamente as necessidades (e potencialidades) de cada aluno; acreditar na sua evolução; intervir para evoluir” (Silva & Marques, 2014, p. 147).

Assim, segundo Agostinho & Gonçalves (2014, p. 204), “Intervir na leitura é muito mais do que ensinar a ler. Sabe-se que o sucesso (ou o insucesso) na leitura influencia não só o desempenho escolar, mas também a autoestima do aluno, as suas expetativas de futuro e os seus projetos escolares”, o que conduz a uma perspetiva global e potenciadora de competências. Conclui-se, deste modo, que foi possível ajudar os alunos envolvidos “a (re)descobrir o prazer que é aprender. (...)” ajudando-os também “a *acreditar* para que, perante as suas dificuldades, persistam e *evolam*” (Agostinho & Gonçalves, 2014, p. 220).

Em termos de motivação para a leitura conclui-se que o autoconceito leitor depende não só das atividades desenvolvidas e proporcionadas pela escola mas depende também de atividades de aprendizagem informal desenvolvidas, sobretudo, no seio da família. Isto porque, segundo Applegate e Applegate (2010) entre outros autores in Lopes e Lemos (2014, p. 124), “A atitude face à leitura resulta de múltiplas interações do sujeito com o meio ambiente ao longo do seu desenvolvimento, sendo especialmente relevantes, neste particular, as experiências literárias familiares e as experiências escolares.”

Por último, importa salientar o papel fulcral da escola e especificamente do professor no desenvolvimento de todas as crianças, de um modo particular no que concerne à leitura, especialmente se estas ao longo do seu processo educativo apresentarem dificuldades. Neste âmbito, Tomás e Carapeto (2014, p. 280) defendem que “o esforço feito por todos os agentes educativos que trabalham nesta área, constituirá uma decisiva contribuição para que o futuro destas crianças/jovens, seja mais livre de constrangimentos que as impeçam de se desenvolver em toda a sua plenitude”.

## Referências

- Agostinho, A. & Gonçalves, M. D. (2014). Vídeo Self-modeling, acreditar para evoluir, evoluir para acreditar. In M. D., Gonçalves (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 203-222). Óbidos: Sinapsis Editores.
- Gonçalves, M. D. (2014). Velocidade de leitura: as Metas que (quase) ninguém leu. In M. D., Gonçalves (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 149-170). Óbidos: Sinapsis Editores.
- Lopes, J. A. & Lemos, M. S. (2014). Motivação para a leitura In Viana, L. et al. (Coord.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (p. 121- 148). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Ministério da Educação – Direção Geral de Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Monteiro, V & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Silva, R. & Marques, M. (2014). Monitorização de progressos: contributos para a prática. In M. D., Gonçalves (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 129-148). Óbidos: Sinapsis Editores.
- Tomás, M. T. & Carapeto, M. J. (2014). Que ensino da leitura quando os currículos são funcionais: algumas notas para uma reflexão. In Gonçalves, M. D. (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: nAcreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 265-282). Óbidos: Sinapsis Editores.