



A Leitura partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura

Provas públicas para acesso ao título académico de Agregado em Ciências da
Educação - Lição de Agregação

Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo

Lisboa, maio de 2025

A Leitura Partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura

Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo

Esta lição foi elaborada para efeitos das Provas de Agregação em Ciências da Educação, de acordo com a alínea c) do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 239/07, de 19 de junho

Índice

Introdução	1
Apresentação e Contextualização da Lição	1
1. A Leitura Partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura	6
2. Experiências de Leitura e o Desempenho em Leitura: A Evidência Internacional	7
3. A Leitura Partilhada em Diferentes Contextos	17
3.1 A Leitura em Família	21
3.2 A Leitura na Educação Pré-escolar	23
4. Contextos e Práticas de Leitura	28
4.1 A Complementaridade de Contextos	30
4.2 Boas Práticas	33
5. Síntese da Investigação e Percursos Futuros	37

Introdução

Apresentação e Contextualização da Lição

O presente texto constitui-se como uma Lição para efeitos de prestação de Provas de Agregação em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, dando cumprimento ao estabelecido na alínea c) do Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 239/2007, de 19 de junho. Esta Lição enquadra-se no conteúdo temático intitulado *A Leitura Partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura* da unidade curricular (uc) de *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem* (uc sobre a qual se desenvolveu o Relatório objeto de apreciação nestas provas). A apresentação deste conteúdo temático procura mostrar como esta prática contribui para o futuro sucesso na leitura, as dimensões que a definem em diferentes contextos e as boas práticas que a caracterizam, perspetivando-se a importância da sua adoção e implementação em ambientes educativos na criação de bons leitores.

A uc de *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem* foi desenvolvida por nós no âmbito do atual plano curricular da licenciatura em Educação Básica do Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC-Lisboa). Esta Lição aprofunda a temática mencionada com base em conteúdos temáticos lecionados noutras uc a nível de mestrados de qualificação para a docência e pós-graduações nesta instituição, como sejam a uc *Desenvolvimento da Língua Materna Infância, Leitura e Literacias* e *Métodos de Investigação para o Projeto sobre a Arte de Contar Histórias*, e com base em investigações que conduzimos, orientámos e supervisionámos ao longo dos anos. Mais especificamente, no sentido de aprofundar o tema, baseamo-nos em resultados de estudos atuais e na produção científica que constitui um contributo pessoal na área, dando especial ênfase aos dados disponíveis para a faixa etária entre os 3 aos 6 anos.

Investigação recente (Araújo & Costa, 2023; Gollinkof et al., 2019; Groliq, 2020) indica que ler para os mais novos é um fator determinante para a apropriação do conhecimento linguístico que favorece um bom desempenho em leitura durante todo o percurso escolar dos alunos. Várias iniciativas a nível nacional e internacional realçam o papel importante da leitura em contexto familiar e de educação de infância. Estas traduzem-se no destaque e na implementação de programas e práticas de leitura que concorrem para formar bons leitores. Contudo, ainda há muito a fazer no sentido de consolidar práticas de leitura e promover as características de uma leitura mediada pelo adulto que promovem a compreensão leitora. Deste modo, consideramos relevante que auxiliares de educação, futuros educadores e professores do 1.º Ciclo adquiram os conhecimentos e adotem as atitudes conducentes a uma prática pedagógica com a intencionalidade educativa de criar bons leitores.

De acordo com Adams (1990), “ler em voz alta com as crianças é a atividade mais importante para a construção do conhecimento e habilidades que elas vão precisar para aprenderem a ler” (Adams, 1990, p. 9). Vários estudos mostram que a leitura de livros pelos pais desde tenra idade contribui para a criação de bons leitores (Gollinkof et al., 2019; Shahaeian et al., 2018). Sénéchal (2011) afirma que esta prática, “pode aumentar a motivação das crianças para ler, o que por sua vez resultará numa leitura mais frequente por prazer ”(p. 901). A sua investigação evidencia que os filhos de pais que reportam terem-lhes lido frequentemente quando estes frequentavam o jardim de infância têm melhores resultados em testes de compreensão da leitura no quarto ano de escolaridade (Sénéchal, 2012). De igual modo, leituras frequentes em contexto educacional, por parte de educadores de infância, contribuem para estes bons resultados. Por exemplo, Dickinson e Porche (2011) mostraram que o conhecimento do vocabulário no quarto ano de escolaridade e, conseqüentemente, uma boa prestação em provas de leitura, está relacionado com experiências de leitura durante a educação pré-escolar.

Groliq (2020) apresenta uma revisão compreensiva da literatura distinguindo os dois contextos onde ocorrem experiências de leitura em tenra idade. Nesta, propõe a designação de *Home Literacy Environment* (HLE) e de *Child Care Literacy Environment* (CCLE), e apresenta evidências em como a leitura pelos adultos nos dois ambientes educativos otimiza o desempenho na leitura durante o ensino formal. Golinkoff et al. (2019) mantêm que é através da exposição frequente à leitura de livros que as crianças em idade de creche e de jardim de infância

desenvolvem a linguagem e, mais especificamente o conhecimento de novo vocabulário (Gollinkoff et al., 2019). Tais conhecimentos, adquiridos tanto no HLE como no CCLE, vão influenciar positivamente o desempenho na leitura durante a educação formal, pois oferecem uma compreensão da linguagem oral que vai facilitar a compreensão de textos (Beck & McKeown, 2007). Surgem ainda outros contextos associados a práticas promotoras da leitura, nomeadamente no âmbito de cuidados de saúde, que concorrem para expor as crianças a práticas de leitura (Fundação Aga Khan Portugal & Salgado, 2019). Dada a relevância desta temática no que concerne a formação de bons leitores, afigura-se pertinente que futuros educadores e professores se apropriem dos conhecimentos e práticas associadas à mediação da leitura durante a idade pré-escolar.

A abordagem adotada nesta Lição é a de desenvolver a temática que corresponde à rubrica 5.3 e sub-rubrica 5.3.1 do relatório da uc de *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*, intituladas “A Leitura Partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura” e “A Leitura Partilhada em Diferentes Contextos”, respetivamente, no âmbito do ponto 5 - *O Papel da Socialização no Desenvolvimento da Linguagem*. no âmbito desta Lição, procura-se que os estudantes compreendam e reflitam sobre a importância das práticas de leitura em idades precoces e sobre os elementos a considerar na sua promoção e implementação em diversos contextos, nomeadamente no seio familiar, na educação pré-escolar e ainda em ambientes de cuidados de saúde infantil. Para a consecução desta exposição, prevêem-se duas sessões, uma teórica e outra teórico-prática, num total de 6 horas dedicadas à exposição dos conteúdos e à participação ativa dos alunos relativos à evidência dos benefícios da leitura partilhada e das práticas que os consubstanciam.

Objetivos

Esta Lição pretende contribuir para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos e competências associadas à prática da leitura partilhada, compreendendo as dimensões nela envolvidas. Os objetivos que definimos para esta Lição abrangem igualmente outras aulas, previstas no Relatório desta uc (objeto de apreciação nestas provas) dentro desta temática, já que ela constitui um elemento essencial para promover o desenvolvimento da linguagem e, em particular, para propiciar o alargamento do conhecimento lexical em contexto

de educação pré-escolar. Pretende-se que os discentes compreendam como a leitura partilhada influencia a formação de futuros leitores e se apropriem das boas práticas pedagógicas que a caracterizam.

Deste modo, a presente Lição apresenta os seguintes objetivos:

- Apresentar a evidência internacional que suporta a importância da leitura em idade pré-escolar para formar bons leitores;
- Explicar como mobilizar conhecimentos sobre o léxico próprio do texto literário, em álbuns ilustrados para a infância.
- Discutir o tipo de interações/diálogo que caracteriza a leitura partilhada.
- Expor os distintos fatores envolvidos na promoção da leitura partilhada em diferentes contextos.

Desenvolvimento da Lição

1. A Leitura Partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura

A investigação mostra que o nível educacional dos pais, e principalmente o da mãe, molda as práticas de socialização da família que concorrem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Tramonte & Willms, 2010; Yang & Gustafsson, 2004). Por exemplo, mais do dobro das mães com um curso universitário lê para seus filhos, quando comparadas com mães que não concluem o ensino secundário (O' Donnell & Mulligan, 2008). Em Portugal, Mata (2006) recolheu dados que indicam que 78% das famílias têm o hábito de leitura de histórias aos filhos, sendo esta atividade considerada uma oportunidade para o desenvolvimento de conhecimentos e do gosto pela leitura. Vários estudos mostram ainda que as mães que leem para os seus filhos usam um estilo interativo que envolve as crianças na leitura e fazem perguntas do tipo “o que é isto?” “por que razão...?” (Heath, 1986; Huebner & Meltzoff, 2005). Este tipo de discurso expande a linguagem das crianças e estimula a aquisição de novas palavras e de novos conhecimentos.

De igual modo, a qualidade das práticas em contextos de creche e jardim de infância influencia o desenvolvimento da linguagem. Mais, a prestação de uma educação de qualidade na primeira infância pode ajudar a preencher a falta de recursos e práticas de leitura nas populações mais desfavorecidas. É o que a teoria da substituição de recursos públicos prevê: A qualidade e a quantidade de recursos públicos reduzem a importância do contexto familiar (Caro & Lenkeit, 2012). Por exemplo, o acesso a livros pode ser limitado no meio familiar, mas abundante na educação pré-escolar através de redes de bibliotecas e da existência de uma biblioteca de sala. Este acesso a livros e a mediatização que os profissionais de educação de infância fazem durante a leitura promove o desenvolvimento linguístico das crianças (Grolig, 2020) [Lição: 5.3. A Leitura partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura].

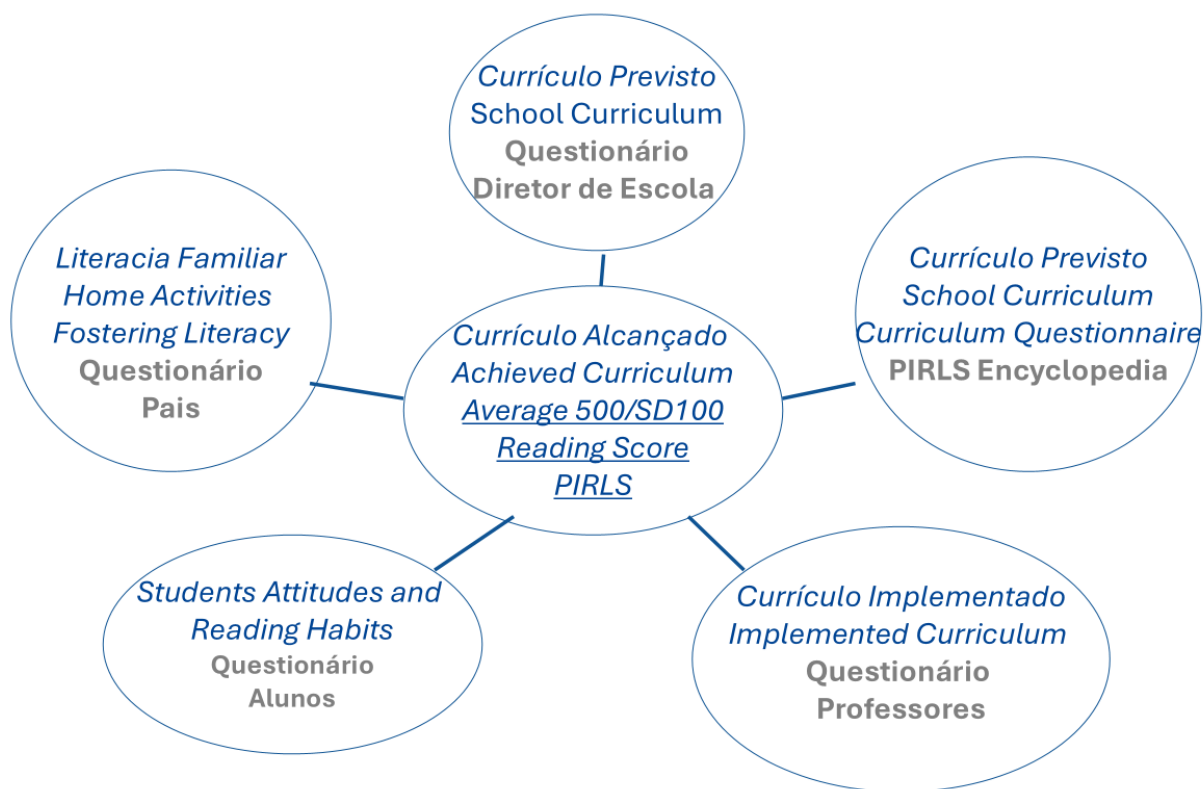
2. Experiências de Leitura e o Desempenho em Leitura: A Evidência Internacional

São vários os inquéritos internacionais de larga escala que nos dão informação sobre quão bem alunos de diferentes países e níveis de escolaridade leem. O teste internacional denominado *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) avalia o desempenho dos alunos a frequentar o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em literacia de leitura. Trata-se de um estudo concebido e conduzido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que se realiza de 5 em 5 anos, desde 2001, tendo Portugal participado pela primeira vez em 2011 e contado, na sua última edição em 2021, com a participação de 57 países. Para além do teste de leitura, o PIRLS recolhe informações sobre práticas de leitura via inquéritos por questionário a pais, a professores, a diretores de escola e a alunos. Os dados recolhidos através destes instrumentos permitem estabelecer relações entre conhecimentos prévios, hábitos e práticas de leitura e o desempenho dos alunos no teste de leitura. Este último apresenta questões de escolha múltipla e de resposta aberta sobre textos narrativos e informativos, sendo o teste calibrado de acordo com uma média de 500 pontos e um desvio padrão de 100 (Mullis et al., 2006).

Figura 1

Dados recolhidos no PIRLS

PIRLS



Nota: Araújo & Dinis da Costa (2012).

A *framework* adotada pela IEA para avaliar a leitura no PIRLS foca a capacidade de os alunos do quarto ano de escolaridade retirarem informação literal dos textos, elaborarem uma resposta que requer a integração de informações textuais e a elaboração de inferências e de avaliarem e refletirem sobre o conteúdo e a organização do texto. As perguntas nos inquéritos aos alunos e aos seus pais estão desenhadas de acordo com uma *framework* que procura captar as práticas de leitura dos alunos bem como o HLE; as práticas e concepções de literacia de leitura associadas ao ambiente familiar antes do início da escolaridade obrigatória.

Os resultados do PIRLS 2021 mostram que os alunos portugueses que leem entre uma a duas horas por dia fora da escola obtiveram uma pontuação de mais 20 pontos (total 533 pontos) do que os alunos que leem menos de 30 minutos (total de 513 pontos). Mais de metade dos alunos (62%) têm entre 11 e 100 livros em casa, sendo que os alunos que têm mais de 100 livros em casa

atingiram uma pontuação de 543 pontos, mais 63 pontos do que os alunos que têm até 10 livros em casa (480 pontos) (IAVE, 2023). Esta relação entre a motivação para a leitura recreativa, fora da escola, e o desempenho em testes de leitura já havia sido amplamente estudada antes da aplicação do primeiro PIRLS, em 2001. Tanto a motivação intrínseca - o gosto pela leitura - e o ambiente social - a existência de livros em casa - influenciam o desempenho dos alunos (Cremin & Scholes, 2024; Wigfield & Guthrie, 1997). Os alunos que têm um elevado auto-conceito, que se consideram bons leitores são aqueles que escolhem ler por prazer e que selecionam textos desafiantes, o que contribui para que se tornem ainda melhores leitores (Stanovich, 1986).

De igual modo, os alunos portugueses cujos pais promoveram atividades de literacia em casa durante a infância obtiveram mais 22 pontos no PIRLS 2021 (total de 536 pontos) que os alunos em que os pais apenas desenvolveram este tipo de atividades algumas vezes (total de 514 pontos) (IAVE, 2023). Tais atividades incluem, não só ler para os mais novos como cantar canções e fazer jogos de palavras e também estas são amplamente reconhecidas na literatura como estruturantes para um desenvolvimento futuro em literacia de leitura. No entanto, verifica-se que a exposição à leitura frequente antes dos 6 anos de idade é a variável que mais influência tem no futuro desempenho em leitura (Araújo & Costa, 2015).

À semelhança do PIRLS, o estudo longitudinal Australiano *National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (NAPLAN), também recolhe informações sociodemográficas e contextuais sobre literacia de leitura e análises dos seus resultados apontam no mesmo sentido, nomeadamente que a existência de muitos livros em casa e a leitura frequente durante a idade pré-escolar estão associados a um melhor desempenho em leitura aos 8-9 anos, bem como aos 10 e 11 anos (Kalb & van Ours, 2014).

As análises destes estudos internacionais que isolam o efeito apenas da frequência com que os pais leram aos seus filhos antes destes iniciarem a escolaridade obrigatória indicam nuances relativamente à associação entre frequência de leitura no contexto familiar e desempenho em leitura (Araújo & Costa, 2015; Kalb & von Ours, 2014). Mais especificamente, no PIRLS o efeito positivo manifesta-se quando se considera uma elevada frequência de leitura, superior a três dias por semana (Araújo & Costa, 2015), o que corrobora a evidência de que as crianças que ouviram ler três vezes por semana ou mais têm melhor desempenho em leitura do que as crianças que ouvem

leituras menos de três vezes por semana (Whitehurst & Lonigen, 2001). No segundo, o NAPLAN, análises diferenciadas mostraram que entre três a seis dias por semana de leituras por adultos já produz efeitos positivos na leitura autónoma dos alunos anos mais tarde, sendo que ler para os mais novos seis ou mais dias por semana influência ainda mais pela positiva o seu futuro desempenho em leitura (Kalb & von Ours, 2014).

Estes resultados obtidos em estudos internacionais têm em consideração o efeito de frequência previamente estudado e reportado na literatura. A investigação conduzida nos Estados Unidos já havia mostrado que as crianças em idade de jardim de infância, cujos familiares lhes leram três, ou mais, vezes por semana apresentam melhor compreensão leitora no 1.º Ciclo do que crianças expostas a uma menor frequência de leituras semanais (Whitehurst & Lonigen, 2001). Investigações no Canadá, por Sénéchal, Ouellette e Rodney (2006) mostram que “os relatos dos pais sobre leitura aos seus filhos foram um preditor robusto do vocabulário receptivo e expressivo das crianças” no quarto ano (Sénéchal, 2011, p. 179) e os efeitos positivos foram detetados independentemente do nível socioeconómico, vocabulário e aptidão de leitura. Sénéchal & Young (2008) mostraram ainda que esta leitura em contexto familiar é um preditor dos hábitos de leitura no quarto ano, tendo-se verificado que estas crianças tendem a ser leitores ávidos.

Há, assim, uma indicação clara de que uma maior frequência de leitura contribui mais para um melhor desempenho futuro em leitura, sendo que, segundo os especialistas na área, o efeito positivo é mais pronunciado a partir de 5 dias por semana (Whitehurst & Lonigen, 2001). É de realçar que estes estudos, que mostram que uma maior frequência de leitura está positivamente associada a um aumento no desempenho de leitura das crianças no quarto ano de escolaridade, utilizam dados de testes padronizados, previamente validados e aplicados de forma *standard* em todos os países participantes. É de igual modo relevante referir que estas evidências foram reunidas em estudos que investigam a leitura de livros pelos pais em diversos países, nomeadamente no Canadá (Sénéchal & Young, 2008), em vários países Europeus (Araújo & Costa, 2015), nos Estados Unidos (Mol et al., 2008; Whitehurst & Lonigen, 2001) e na Austrália (Kalb & van Ours, 2014).

No contexto Português recente, Araújo e Costa (2023) analisaram os resultados em leitura obtidos em 2011 no PIRLS, no qual participaram cerca de 6000 mil alunos, e no PISA 2018, que

contou com a participação de de cerca de 6,000 alunos, para averiguar se o efeito de frequência de leitura se manteve ao longo da escolaridade. Uma vez que o questionário aos pais no âmbito do PISA também os questiona sobre a frequência com que leram aos seus filhos durante o 1.º ano de escolaridade, é possível obter um retrato de uma coorte semelhante - alunos de 9-10 anos em 2011 têm 15-16 em 2017. Os dados do PIRLS mostram que os alunos que são expostos a leituras frequentes feitas pelos pais durante a idade pré-escolar, antes de entrarem para o 1.º CEB, beneficiam muito ao nível do desempenho da leitura no quarto ano de escolaridade. De igual modo, os efeitos positivos no desempenho leitor de alunos de 15 anos no PISA 2018 é parcialmente explicado pela frequência com que os seus pais lhes leram durante o 1.º ano de escolaridade. Concluiu-se que este efeito se verifica nos quarenta e dois países europeus que participaram no PIRLS 2011 e no PISA 2018 (Mullins et al., 2012; OECD, 2019b), correspondendo os anos de teste a uma coorte semelhante neste dois testes e a avaliação da leitura a uma estrutura de avaliação da compreensão leitora idêntica.

A *framework* adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para a implementação do PISA é idêntica à adotada pelo IEA para o PIRLS. Ambos testam a compreensão da leitura de textos narrativos e informativos, tendo a OCDE definido a literacia de leitura como a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, avaliar, refletir e de se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade (OECD, 2019a). O facto de o efeito de leitura em tenra idade se continuar a manifestar no desempenho de alunos de 15 anos evidencia a sua importância na trajetória escolar dos alunos (Araújo & Costa, 2023). Como mostra o Quadro 1, os processos de compreensão compreendem a capacidade de interpretar mensagens explícitas, bem como de realizar inferências e avaliar refletir sobre o conteúdo e a forma como os textos são elaborados.

Figura 2

Dimensões e Processos de Leitura

Dimensões de Organização do Domínio da Leitura

Individual (uso próprio: interesse prático ou intelectual)

Pública (uso público: atividades ou problemas da sociedade; comunicação anônima)

Educativa (para aprender: suporte de aprendizagem)

Ocupacional (para fazer: orientações sobre a realização de tarefas)



• **Localizar informação** (encontrar e retirar informação de um texto; procurar e selecionar texto relevante)

• **Compreender** (elaborar uma representação do significado literal do texto; integrar e fazer inferências)

• **Avaliar e refletir** (avaliar a qualidade e a fiabilidade; refletir sobre conteúdo e forma; identificar e lidar com o conflito)

• **Fonte**
(única/múltipla)

• **Estrutura de organização ou de navegação**
(estática/dinâmica)

• **Formato** (contínuo/não contínuo/misto)

• **Tipo** (descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instrucional, transacional)

Nota: IAVE (2019).

No PISA, uma inferência básica está patente num enunciado que pergunta, “Por que começa o escritor a história com uma pergunta?” após a leitura de um texto intitulado “A Mota” que começa, “Já te aconteceu acordares e sentires que algo está errado? No PIRLS, a pergunta, “Porque é que a avozinha Veva gritou quando o gato saltou pela janela?” também requer uma inferência baseada na descrição no texto que torna claro que a avó desconhecia a existência de uma varanda na casa. De modo semelhante, num texto informativo sobre tartarugas, a seguinte pergunta exige que os alunos consigam interpretar a informação veiculada no texto, “A cor da carapaça recém-nascida protege-a dos predadores.” Indica como é que ela se protege dos pássaros”. Estes são alguns exemplos do tipo de processamento textual que os alunos têm de fazer para conseguir responder corretamente e ele depende não só de capacidade básicas de interpretação como de conhecimentos sobre o léxico (e.g. predador).

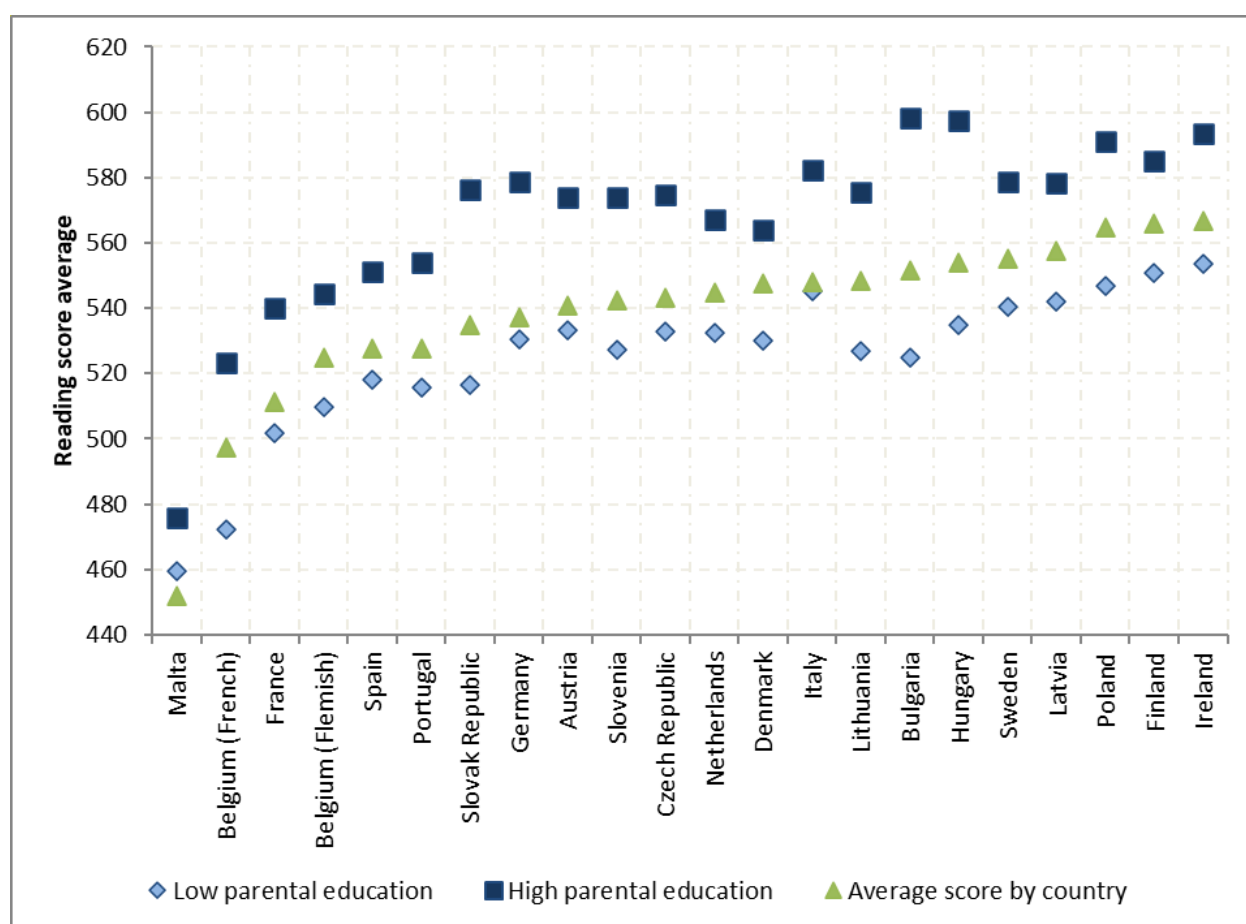
Importa salientar que as abordagens estatísticas utilizadas nas análises dos dados destes estudos internacionais, nomeadamente a regressão linear e multifatorial, nos permite inferir quais são os preditores do futuro desempenho em leitura. De acordo com Byrnes (2001), a utilização da

estatística inferencial revela o nível de significância de um determinado fator, quando outros potenciais fatores explicativos são considerados. Por exemplo, o efeito positivo de uma leitura frequente pelos pais continua a verificar-se no desempenho dos alunos independentemente do nível socioeconómico das famílias? As famílias de elevado estatuto sócio-económico são as que mais leem aos seus filhos, nomeadamente as mães com educação universitária (O' Donnell & Mulligan, 2008; Tramonte & Willms, 2010; Yang & Gustafsson, 2004), o que os estudos PIRLS também revelam (Araújo & Costa, 2015).

Conforme ilustra a Figura 3, é observável no PIRLS 2016 que os alunos cujos pais detêm um grau universitário, uma variável *proxy* do nível socioeconómico, não alcançam resultados tão favoráveis em leitura quanto os filhos de pais com qualificações mais baixas.

Figura 3

Desempenho em leitura no PIRLS 2016 de acordo com o nível educacional das famílias

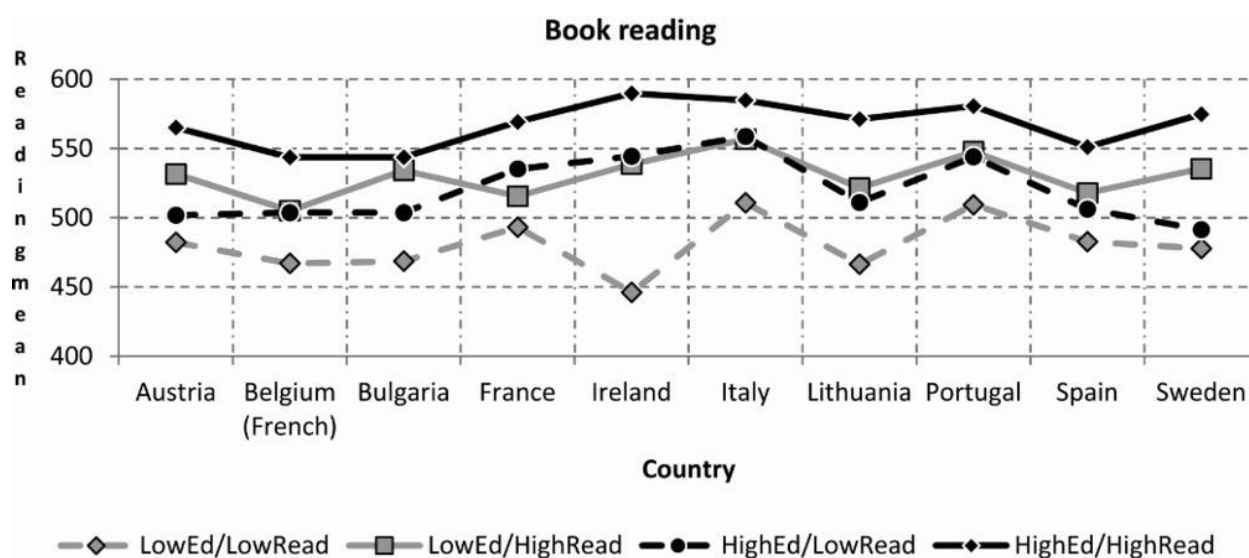


Nota: Retirado de Araújo & Costa (2023).

Contudo, podemos observar no mesmo estudo PIRLS que em vários países europeus participantes a leitura frequente pode compensar a desvantagem associada a um nível socioeconómico mais desfavorecido. Por exemplo, em Portugal, os alunos do 4.º ano de escolaridade mais desfavorecidos que foram expostos a uma alta frequência de leitura familiar atingem níveis de desempenho em leitura comparáveis aos dos seus pares oriundos de famílias de nível socioeconómico mais elevado que não adotam essa prática.

Figura 4

Desempenho em leitura no PIRLS 2011 de acordo com a frequência de leitura por nível educacional das famílias



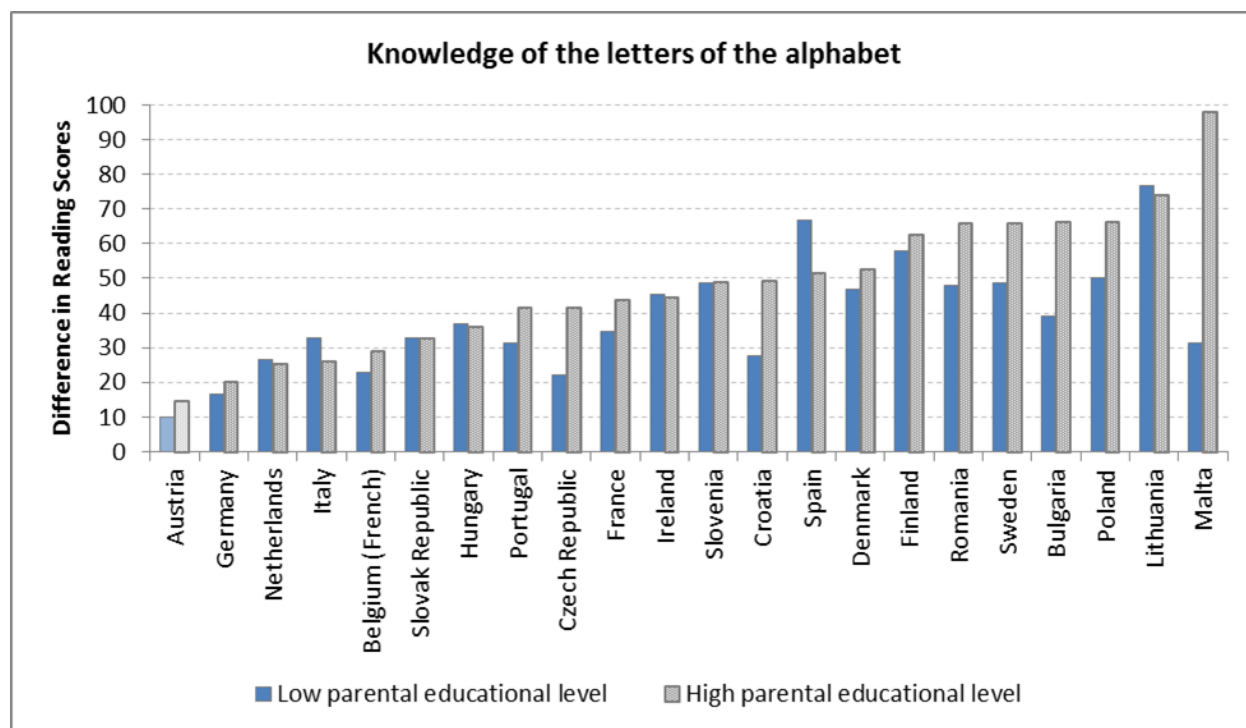
Nota: Retirado de Araújo & Costa (2015).

Embora o melhor desempenho em leitura esteja sempre associado a um nível educacional mais elevado, quando aliado a uma prática frequente de leitura, as múltiplas leituras que se podem fazer dos resultados apurados revelam várias diferenças entre os países. As análises comparativas são importantes, pois permitem estabelecer *benchmarks*, mas não menos importante é o facto de os dados apurados em cada país participante oferecerem um retrato das práticas familiares e do desempenho dos alunos na literacia de leitura.

Na generalidade, podemos afirmar que a frequência de leitura no seio familiar contribui para o sucesso na leitura e a sua importância manifesta-se de forma ubíqua nas sociedades contemporâneas. De forma consistente, em todos os ciclos do PIRLS desde 2006, Araújo e Costa (2012; 2015) e Costa e Araújo (2017) mostraram que os alunos do quarto ano de vários países europeus participantes têm resultados de leitura mais elevados quando os seus pais ou alguém em casa lhes leu com frequência antes da entrada no 1.º ano de escolaridade, mesmo quando variáveis socioeconómicas e de conhecimento do código escrito são tidas em consideração. Este último, considerado através da variável sobre se um aluno já sabe as letras do alfabeto antes de entrar no 1.º ano de escolaridade, também se manifesta pela positiva na compreensão leitora no quarto ano. Assim, para além da leitura familiar também o conhecimento das letras do alfabeto tem uma contribuição única no desempenho dos alunos no PIRLS em países europeus (Costa & Araújo, 2017).

Figura 5

Desempenho em leitura no PIRLS 2011 de acordo com o conhecimento que as crianças têm do alfabeto



Nota: Cálculos da autora.

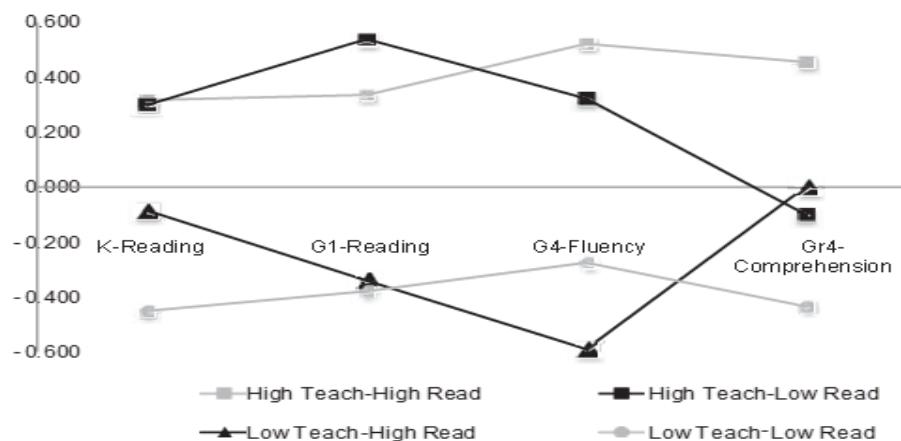
Como a figura mostra, as crianças provenientes de famílias de elevado nível educacional tendem a ter melhor desempenho em leitura quando têm um bom conhecimento das letras do alfabeto. No entanto, em alguns países, como é o caso de Itália e de Espanha, o conhecimento das letras traduz-se num melhor desempenho, mesmo quando as crianças são oriundas de famílias mais desfavorecidas.

De acordo com o modelo de literacia familiar proposto por Sénéchal (2012), quando os pais leem aos seus filhos partilham com eles informações várias sobre a linguagem oral e sobre a escrita e requerem a sua participação nas sessões de leitura. Estas sessões de leitura partilhada, conhecidas na literatura como *shared reading* e/ou *dialogic reading* (Read, Furay & Zylstra, 2019; Sénéchal et al., 2008), giram em torno do significado da história impressa e das imagens que acompanham a narrativa. Quando os pais discutem as temáticas dos livros e orientam a leitura para a partilha de ideias as crianças apropriam-se de conhecimentos sobre o mundo e sobre o novo vocabulário nos livros. Quando chamam a atenção dos filhos para as palavras impressas (por exemplo, “vamos contar todos os A nesta página”), promovem a aprendizagem do código escrito. Como descobriram Sénéchal e LeFevre (2002), nem todos os pais chamam a atenção das crianças para as propriedades gráficas da escrita. No entanto, quando o fazem em conjunção com a partilha de ideias contribuem ainda mais para o futuro sucesso dos seus filhos na leitura (Sénéchal, 2012).

Em particular, os estudos de Sénéchal (2012) mostram que os alunos cujos pais reportam que ensinaram os seus filhos a identificar letras e palavras antes do início da escolaridade e que lhes leram frequentemente desde tenra idade atingem um elevado nível de leitura. Desempenho este superior aos dos alunos que revelaram ter pouco conhecimento do alfabeto e limitada experiência de leitura no seio familiar, bem como aqueles que têm um bom conhecimento do alfabeto, mas que experienciam poucos momentos de leitura no HLE e vice-versa. Neste sentido, podemos concluir que tanto o conhecimento sobre a linguagem e sobre as ideias que esta transmite, bem como o conhecimento das representações gráficas da linguagem oral têm uma influência positiva na criação de bons leitores.

Figura 6

Desempenho em leitura no PIRLS 2011 de acordo com o conhecimento que as crianças têm sobre o código escrito e frequência com que os pais lhes leem



Nota: Retirado de Sénéchal, M. (2012). Language and literacy development at home. In B. H. Wasik & B. Van Horn (Eds.) *Handbook on Family Literacy* (pp. 38-50). Routledge.

Assim, o contacto com a linguagem dos livros e dos estímulos que esta proporciona através das interações que adultos e crianças constroem em torno da leitura partilhada concorrem para criar bons leitores, constituindo o seu efeito facilitador da compreensão leitora ao longo da escolaridade uma evidência robusta (Shahaeian et al., 2018).

3. A Leitura Partilhada em Diferentes Contextos

(ponto 5.3.1 do relatório)

De acordo com a noção de língua como um sistema semiótico e funcional da linguagem, Halliday (2004) propõe que, ao ouvirem ler livros e ao participarem neste ato social de fazer sentido da mensagem, as crianças adquirem: 1) conhecimentos linguísticos; sobre o léxico e sobre novas estruturas gramaticais, 2) ganham conhecimentos sobre o mundo físico, social e emocional, e 3) ganham consciência dos padrões que regem o uso da linguagem oral e escrita (Halliday, 2004). Deste modo, práticas de leitura desde o berço proporcionam às crianças a compreensão de novos conceitos e promovem a sua capacidade para raciocinar, prever acontecimentos, avaliar relações de causa e efeito e inferir o significado associado a diferentes usos da linguagem (Halliday & Hasan, 1985).

Primeiro, o contacto com livros, especialmente álbuns ilustrados, propicia o conhecimento linguístico das crianças e, em particular, o desenvolvimento do léxico. Vários estudos indicam que estes livros incluem um vocabulário mais diversificado do que a linguagem oral, contêm palavras que não são comumente usadas na oralidade (Cunningham, 2005; Elley, 1989; Nation, Dawson & Hsiao, 2022). Análises comparativas de Dickinson e Tabors (2001) e de Hayes & Ahrens (1988) mostraram que os livros ilustrados têm mais palavras de baixa frequência do que as utilizadas nas conversas do dia-a-dia. Estes últimos calcularam que a percentagem de palavras raras em livros infantis é muito superior às palavras raras presentes no discurso oral de adultos quando estes conversam com crianças durante o denominado *Child Directed Speech* (CDS), o qual também oferece menos oportunidades para as crianças ouvirem orações complexas, como frases na voz passiva (Noble et al., 2019).

Embora a interação verbal sem suporte escrito ofereça oportunidades de aprendizagem do léxico, o CDS não contém tanto vocabulário novo como os livros (Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001). Quanto mais raras as palavras que os pais usam ao falar com os seus filhos, melhor é o desempenho destes últimos em testes de conhecimento de vocabulário passivo, como no Teste de Vocabulário de Imagens Peabody (Rowe, 2012). No entanto, a literatura para a infância apresenta mais palavras raras, de baixa frequência, que as crianças não ouvem frequentemente no discurso oral (Araújo et al, 2022). Por exemplo, verbos ou adjetivos como *balbuciou* e *aterrorizado* não são comumente utilizados na oralidade. Mais recentemente, Massaro (2017) concluiu, num estudo comparativo, que os livros ilustrados contêm quase três vezes mais palavras raras do que o CDS. O estudo de Montag, Jones e Smith (2015) sobre essas palavras que aparecem em livros ilustrados para crianças dos 0 aos 60 meses também confirma estes dados.

Assim, é sobretudo através do contacto com a linguagem escrita que as crianças aprendem novas palavras e a leitura partilhada é um veículo privilegiado para desenvolverem o seu conhecimento lexical. Beck, Keown & Kucan (2013) oferecem uma categorização do léxico de acordo com três níveis. O nível 1 inclui as mais básicas e frequentes, aquelas que tipicamente fazem parte do discurso oral (e.g. meu, pensar, porque). O nível 2 inclui palavras que encontramos num discurso mais elaborado, típico da linguagem escrita (e.g. soturno, emergiu, fortuna). Já o nível 3 é composto por palavras características de um determinado domínio científico ou área do

saber (e.g. colmeia, enzima), as quais as crianças vão encontrar em áreas disciplinares ao longo do seu percurso escolar.

Segundo, a interação verbal durante a leitura é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, devendo-se o seu contributo às características de uma leitura dialógica ou partilhada. O que distingue este tipo de leitura, em que o adulto se assume como mediador, é o discurso marcado por várias locuções verbais e semióticas, incluindo fazer perguntas abertas e fechadas, apontar para imagens e fornecer explicações e definições sobre as ideias apresentadas e sobre as palavras desconhecidas das crianças enquanto se lê (Wasik & Bond, 2001). O fornecimento de definições de vocabulário, em particular, parece fazer a diferença, com as crianças adquirindo mais vocabulário novo quando os adultos oferecem explicações sobre as palavras novas (Biemiller, 2001). Estudos sobre intervenções familiares que guiam os pais na utilização destas estratégias de leitura partilhada com os seus filhos corroboram a contribuição positiva da leitura partilhada para o desenvolvimento do vocabulário e para o futuro desempenho em leitura (Whitehurst & Lonigen, 2001).

Relativamente ao futuro desempenho em leitura, o conhecimento da linguagem é um fator decisivo para uma boa compreensão dos textos que os alunos virão a ler autonomamente. Várias décadas de investigação confirmam o modelo de leitura de LaBerge e Samuels (1974), o qual propõe que a compreensão da leitura é o produto da capacidade para decodificar palavras e do conhecimento da linguagem. Estudos mostram que um fraco desempenho na decodificação compromete a compreensão, pois “a leitura lenta de palavras consome a consciência limitada disponível para processamento de texto, com o resultado de que nenhuma consciência resta para compreender o que é lido” (Pressley, Gaskins & Fingeret, 2006, p. 54).

De igual modo, a teoria da eficiência verbal de Perfetti (1992) sobre a leitura também postula que a identificação de palavras serve como base para a compreensão de textos e a evidência indica que a grande maioria dos alunos com dificuldades na leitura não desenvolveu decodificação adequada e o reconhecimento eficiente de palavras (Stanovich, 2000). Contudo, à medida que a capacidade de leitura se desenvolve, outros fatores, para além da decodificação eficiente, como o conhecimento de vocabulário, explicam a compreensão da leitura (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Em particular, um conhecimento limitado de vocabulário começa a afetar a compreensão

de textos a partir do 4º ano de escolaridade, pois é neste nível de ensino que começam a aparecer textos com vocabulário menos familiar e menos usado na linguagem oral (Chall & Jacobs, 2003).

No seguimento de outras investigações na área da leitura que realçam a importância do vocabulário para a compreensão de textos (Iluz-Cohen & Walters, 2012; Duke & Cartwright, 2021), Fernandes et al. (2017), estudaram a relação entre o conhecimento do vocabulário, a fluência e a compreensão leitora num estudo com crianças portuguesas do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. Encontraram, no contexto português, que o conhecimento do vocabulário assume um papel mais facilitador da compreensão a partir do 4.º ano. Esta evidência com alunos portugueses reforça a ideia de que o domínio de vocabulário, incluindo o específico de áreas curriculares, contribui para otimizar a compreensão leitora (Hwang, McMaster & Kendeou, 2023).

As vantagens associadas à criação de bons leitores que advêm da leitura em tenra idade e das características que as suportam têm sido mais investigadas e documentadas no contexto familiar. No entanto, a investigação mostra que tanto o HLE como o CCLE podem contribuir para a aquisição de conhecimentos linguísticos, nomeadamente novo vocabulário num contexto de leituras significativas, mediadas por adultos (Beck et al., 1987; Nagy, Herman & Anderson, 1985; Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006; Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011). Estas leituras são, por excelência, de obras de ficção; o texto literário é o mais lido no HLE e no CCLE (Araújo et al, 2022; Alatalo & Westlund, 2021; Bradley et al., 2001). Porém, como referem Balça e Cid (2019) a narrativa pode coincidir ou convidar à exploração de conceitos e conhecimentos próprios de outras áreas do conhecimento do mundo, como as ciências. O livro *A Lagartinha muito Comilona*, de Eric Carle (2010), é um excelente exemplo de como o ciclo de vida de uma lagarta, e mesmo a contagem dos alimentos que ingere, convida à exploração de conceitos e palavras próprios das áreas das ciências e da matemática a partir da apreciação do texto e das imagens na obra literária.

3.1 A Leitura em Família

Os dados disponíveis indicam que há grande variabilidade na seleção de livros ilustrados pelos pais (Hudson Kam & Matthewson, 2017), embora indiquem que as obras literárias na forma

de livros ilustrados, ou álbuns para a infância, são o tipo de livro que os pais normalmente leem aos seus filhos (Montag, Jones & Smith, 2015). Sabemos ainda que, de acordo com estimativas de estudos realizados nos Estados Unidos, uma criança ouve cerca de 10 livros ilustrados num mês durante experiências de leitura partilhadas (Bradley et al., 2001; Young et al., 1998). Estes, como referido anteriormente, oferecem um contexto que facilita a compreensão do impresso, devido às inter-relações que estabelecem entre imagens e texto (Grolig, 2020), podendo estas lembrar objetos ou cenas e complementar ou até substituir parte do texto (Evans & Saint-Aubin, 2005). Por sua vez, a forma como os adultos expandem a mensagem do texto durante a leitura partilhada também concorre para o desenvolvimento da linguagem e para promover a compreensão leitora.

Estudos em contexto familiar que focam o tipo de linguagem a que as crianças estão expostas durante a leitura indicam que a conversa em torno do texto pode representar entre três a dez por cento do total de interações verbais com adultos ao longo de um dia, com essa percentagem variando de acordo com a frequência com que se lê para uma criança (por exemplo, duas vezes ao dia, uma vez ao dia ou menos) (Shneidman et al., 2013; Weisleder & Fernald, 2013). Logan et al. (2019) estimam que as crianças cujos pais lhes leram 5 vezes por semana até aos 5 anos de idade terão sido expostas a mais 1,4 milhões de palavras do que as crianças que não tiveram esta experiência.

Uma análise mais detalhada, revela que as crianças do género feminino experienciam mais a leitura partilhada do que as crianças do género masculino (Eck et al., 2024), o que indica que a frequência de leitura está associada não só ao estatuto social das famílias, mas também ao género das crianças. Os pais passam mais tempo a ler para as meninas em idade pré-escolar do que para os seus filhos meninos. Alguns afirmam que as diferenças nestas práticas parentais se devem a fatores biológicos ou diferenças de desenvolvimento entre meninos e meninas, sendo as meninas mais verbais e mais interessadas em ler, enquanto outros veem essas diferenças decorrentes do exemplo que os próprios pais dão como modelos (Sullivan & Brown, 2015). Por exemplo, se as meninas virem as suas mães a ler, desenvolvem uma atitude positiva em relação à leitura e estão mais interessadas em participar numa leitura partilhada. Pelo contrário, como análises recentes do PIRLS mostram, os rapazes têm menos oportunidades de ter como modelo masculino um pai que gosta de ler, o que os pode levar a demonstrarem menos motivação para a leitura (Eck et al., 2024).

Como afirmam Duff, Tomblin e Catts (2015), a leitura partilhada no HLE é mediada por um adulto que responde aos interesses da criança:

A leitura de livros ajuda as crianças a aprender a língua porque isso exige que os participantes sejam ativos e se envolvam em interações sobre o significado das palavras. É uma oportunidade para que um pai ou outra pessoa atenciosa se concentre na criança e faça esforços para responder aos seus interesses. Isso acontece quando pais e filhos pequenos comunicam em torno da leitura de livros e se afastam do texto como ocorre durante a leitura dialógica (p. 32).

Esse afastamento do texto, a forma como os adultos exploram a história durante a leitura partilhada e convidam a criança a interagir, assenta no diálogo que a leitura proporciona. O adulto proporciona momentos de questionamento, de discussão das ideias expressas no livro, e procura que a criança intervenha com base nos seus interesses (Golinkoff et al., 2019). Em suma, a leitura dialógica é um diálogo, uma conversa.

A estimativa de Logan et al. (2019) de que as crianças podem ser expostas a, ou ouvido, 1,4 milhões de palavras se lhes tiverem lido 5 vezes por semana até aos 5 anos de idade ilustra bem a importância da leitura no contexto do *HLE* para a aquisição de um vasto capital lexical durante a idade pré-escolar. Importa considerar que a forma como os adultos expandem o texto e exploram a sua relação com as ilustrações constitui um espaço gerador de benefícios associados à aquisição de conhecimentos, nomeadamente a apreensão do sentido de palavras desconhecidas (Bianco et al., 2010; Sénéchal, 2012). Estudos sobre intervenções familiares que guiam os pais na implementação de uma leitura dialógica têm revelado a sua contribuição positiva para o desenvolvimento do vocabulário e para o futuro desempenho em leitura (Whitehurst & Lonigen, 2001; Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011).

O ritmo do desenvolvimento lexical desacelera em idade escolar, já que se estima que entre o primeiro e o sexto ano as crianças aprendam cerca de 3,000 palavras novas por ano (Adams, 1990). Beck, Keown & Kucan (2013) e Biemiller (2001) mantêm que o contexto escolar em muito pode contribuir para esta aprendizagem se os educadores e professores adotarem práticas de ensino explícito do léxico desde o pré-escolar. Uma leitura frequente no contexto educacional *CCE*, com

as características de uma leitura dialógica ou partilhada, pode contribuir em muito para o acumular de conhecimentos sobre a linguagem e sobre o vocabulário nos livros (Grolig, 2020).

3.2 A Leitura na Educação Pré-escolar

Estudos em diferentes países, como na Finlândia, sugerem que a leitura em voz alta é uma atividade comum em ambientes pré-escolares (Tjärü, 2023), embora a sua frequência possa diferir nos CCLE. Dados recolhidos nos EUA indicam que os professores americanos do *kindergarten* (crianças de 5 anos) leem para as crianças todos os dias, uma média de 26 minutos por dia (Burgess et al., 2001), enquanto nos países nórdicos, a maioria dos educadores (77%) relatam ler livros de histórias em voz alta pelo menos três vezes por semana (Alatalo et al., 2023). Em Portugal, a investigação de Mota, Santos, & Silva (2020) constatou que 87% dos educadores utilizam diariamente literatura infantil para ler às crianças.

Em geral, as razões subjacentes, ou a intencionalidade pedagógica inerente à prática de leitura reportada por educadores inclui a promoção do desenvolvimento da linguagem oral, incidindo mais ou menos em diferentes aspetos. Durante a leitura partilhada, os educadores americanos reportam pedir às crianças que comentem e respondam oralmente a uma história e que, ao fazê-lo, desenvolvem o vocabulário das crianças (Burgess et al., 2001). No estudo finlandês, o segundo aspecto mais mencionado pelos educadores foi o de encorajar as crianças a contar e recontar histórias (Tjärü, 2023). Os educadores finlandeses relatam que criam oportunidades para expandir o vocabulário das crianças, explicando palavras difíceis ao seu grupo durante a leitura de livros de histórias. Descobriu-se que educadores mais experientes se focam “mais no conteúdo da história nas suas discussões durante a leitura em voz alta; na definição e discussão de novas palavras, em fazer perguntas e responder aos comentários espontâneos das crianças e na ampliação do texto com informações adicionais relacionadas com as temáticas dos livros” (Alatalo & Westlund, 2021, p. 416). Neste sentido, observa-se nestes CCLE o mesmo tipo de interações dialógicas que apoiam o desenvolvimento da linguagem das crianças no HLE, incluindo comentários sobre o sentido do texto, colocação de perguntas e a discussão do sentido de novas palavras (Yang et al., 2021). Já noutros contextos, nomeadamente na Austrália, os educadores

foram observados a fazer um uso limitado deste tipo de interações verbais (Weadman, Serry & Snow, 2022).

Embora a pesquisa no contexto nórdico destaque a qualidade das conversas mediadas por educadores, ela indica que a frequência de leitura ainda é baixa e, logo, que há “a necessidade de ler em voz alta todos os dias no pré-escolar...” (Alatalo & Westlund, 2021, p. 418). Estes resultados recentes e respetivas recomendações contrariam dados de estudos anteriores que mostraram que os educadores tendem a ler para as crianças, mais do que ler com elas e que selecionavam os livros sem qualquer intencionalidade educativa (Damber, 2015). A investigação nos países nórdicos - Finlândia, Suécia e Noruega - mostra ainda que 43% dos educadores reportam nunca ou quase nunca ler livros informativos e que a maioria também quase nunca lê livros em suporte digital (Alatalo & Westlund, 2021). Atendendo a que é sobretudo através do contacto com a linguagem escrita que as crianças aprendem novas palavras e que os educadores reportam quase nunca ler livros informativos é expectável que a exposição das crianças a palavras de nível 3 - às próprias de uma área disciplinar - seja menor.

Em Portugal, os livros informativos também são os menos representados nas listas do Plano Nacional de Leitura (PNL) e os que os educadores menos leem às crianças (Araújo et al., 2022; Araújo et al., 2024). De entre as recomendações do PNL, destacam-se obras de ficção traduzidas do Inglês, as quais apresentam várias palavras de nível 2 e 3. Araújo et al. (2022) analisaram o léxico de livros traduzidos do Inglês recomendados pelo PNL para a faixa etária dos 3-5 anos e concluíram que são uma fonte rica desta tipologia de léxico, destas palavras raras, não comumente usadas na linguagem oral. Identificaram, em particular, a forma como as opções dos tradutores resultam na incorporação no texto de palavras raras em português. A análise de 86 livros ilustrados, originalmente escritos em Inglês e recomendados pelo PNL entre 2017 e 2020, centrou-se na identificação de palavras pouco frequentes, ou raras. Para o efeito, procederam a uma análise de frequência tanto em português, com recurso à base de dados ESCOLEX (Soares et al., 2014) como em inglês, por meio da ferramenta ChildFreq (Bååth, 2010).

Os resultados deste estudo mostram que uma palavra que no texto em Inglês constitui uma palavra de alta frequência conhecida das crianças anglo-saxónicas que têm entre 3 a 5 anos pode transformar-se numa palavra rara, desconhecida das crianças portuguesas. Por exemplo, o

uso de verbos como “tranquilizou”, “advertiram”, “desabafou” ou “rezingou” em vez de “disse” é uma estratégia que os tradutores utilizam para não repetirem sempre a mesma palavra “disse”. Muitas vezes, estas opções estão de acordo com o significado que se pode inferir das ilustrações que acompanham o texto (Ketola, 2018). No geral, os dados deste estudo mostram que os livros analisados refletem um uso do léxico rico e variado e incluem uma média de 6,6 palavras raras, que correspondem a palavras de nível 2 e de nível 3, de acordo com a classificação de Beck, Keown & Kucan (2013). Um dado interessante é que 22% dessas palavras resultaram de opções de tradução literal e não literal, e não lhes correspondem palavras raras nos textos originais, maioritariamente obras literárias. Isto indica que o próprio processo de tradução contribui para aumentar a exposição das crianças a palavras raras (Araújo et al., 2022).

Subsequentemente, Araújo et al., (2024) recolheram, através da aplicação de um inquérito por questionário, informação sobre os livros mais lidos por educadores. Adotando como critério a frequência de leitura, apurou-se o número de vezes que os educadores reportaram ler determinadas obras. A hierarquização da informação sobre os 207 livros mencionados pelos educadores revelou que dos 83 livros indicados por, pelo menos, dois educadores, 62% correspondem a livros traduzidos do Inglês recomendados pelo PNL. Estes dados complementares à análise do corpus linguístico sugerem que os livros mais ouvidos pelas crianças em contextos educacionais oferecem amplas oportunidades para acumularem um vasto capital lexical.

Estas oportunidades, quando são alvo de um ensino explícito, contribuem ainda mais para que as crianças consolidem a aprendizagem de palavras novas (Beck & McKeown, 2007). Por si só, a mera leitura, sem diálogo intencional, proporciona a exposição a novas palavras e a sua aprendizagem implícita, mas estratégias específicas de ensino explícito são recomendadas para reforçar esta aprendizagem. Biemiller (2001) recomenda, com base em resultados de estudos experimentais com crianças em idade pré-escolar, que se adotem as seguintes estratégias explícitas para o desenvolvimento do léxico: a) a definição ou explicação de palavras, b) a atribuição de sinónimos e c) a solicitação de frases com palavras alvo (Biemiller & Boote, 2006). Seguindo este protocolo, Araújo et al. (2023) implementaram uma intervenção com um grupo de crianças com idade compreendidas entre os 3 e os 5 anos, durante 15 sessões de leitura de obras recomendadas pelo PNL. Uma aluna estagiária aplicou as estratégias de ensino explícito do léxico propostas e

documentou, através do registo áudio das conversas durante as várias sessões, a forma como os diálogos ocorreram e as respostas das crianças.

A análise dos diálogos que focaram as estratégias de desenvolvimento do léxico mostrou a forma como, por exemplo, a definição de palavras e a atribuição de sinónimos foi trabalhada com palavras alvo previamente selecionadas, pertencentes ao nível 2 e 3 (Beck, Keown & Kucan, 2013). Neste âmbito, a estagiária referiu que “em redor” significa “à volta de”, e atribuiu o sinónimo “disse”, logo após a leitura de “retorquiu”. Após a leitura da conhecida história “A Lagartinha muito Comilona”, de Eric Carle (2010), solicitou às crianças que dissessem uma frase com a palavra “saborosa”, tendo referido que, tal como na história a lagarta comeu uma folha saborosa, ela tinha comido uma gelatina muito saborosa ao jantar. Depois de dar o exemplo, perguntou às crianças o que tinham comido no dia anterior que estava saboroso e as crianças formaram frases como “Eu comi uma massa, que estava deliciosa.” (Araújo et al., 2022; Araújo, Costa & Magalhães, 2023). Já no que se refere às palavras de nível 3, como *suricata* e *prado*, a estagiária optou por explicar que a primeira é um animal e que um prado é um sítio cheio de relva e espaços verdes.

O teste de conhecimento das palavras chave previamente selecionadas e trabalhadas durante a leitura de histórias às crianças foi efetuado de forma coletiva, tendo-se apurado as respostas das crianças sobre o significado das palavras. Seguiu-se a classificação de Biemiller e Boote (2006) para avaliar as respostas das crianças à pergunta, “O que significa/o que quer dizer esta palavra?, a saber; 1 ponto para a definição da palavra, meio ponto para uma ideia sobre a palavra e zero pontos para uma não resposta. Exemplos ilustrativos incluem: “Uma lagarta é um animal” (1 ponto), “uma lagarta come folhas” (.5 pontos). E ainda a definição por parte das crianças da palavra “cintilante”, tendo algumas crianças referido que é “uma coisa que brilha” (1 ponto) (Magalhães, 2023). Esta aferição do conhecimento das palavras pelas crianças, após o trabalho explícito de desenvolvimento do léxico, revelou que as de 4-5 anos foram as mais capazes de oferecer uma definição mais completa, tendo as de 3 anos maioritariamente oferecido definições parciais.

Estes resultados sugerem que se deve conferir intencionalidade educativa às atividades explícitas de desenvolvimento do conhecimento do léxico, pois estas promovem o

desenvolvimento lexical por parte das crianças, o que fundamenta e complementa as noções atuais sobre o papel do educador. De acordo com Cerrillo (2006) o adulto mediador deve solicitar várias tarefas às crianças, tais como ler, ouvir, dialogar sobre o texto e retirar diversas experiências, o que progressivamente irá desenvolver a compreensão da leitura, bem como alargar o campo lexical. Importa salientar que este último aspeto, o desenvolvimento do léxico, se realiza gradualmente, e que um conhecimento lexical mais aprofundado se caracteriza por a criança ser capaz de utilizar uma palavra num contexto apropriado (Kamil & Hiebert, 2005). É ainda relevante referir que a aquisição de vocabulário é potenciado não só através das explicações que os educadores oferecem sobre as palavras novas nas histórias, mas também pela leitura repetida das mesmas histórias (Penno, Wilkinson & Moore, 2002; Combs & Higgins, 2024).

Estas orientações pedagógicas relativas ao papel dos livros e das conversas em torno dos mesmos no desenvolvimento da linguagem estão patentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com estas orientações curriculares, é fundamental promover a aquisição de diversas aprendizagens relacionadas com a consciência linguística, como “explorar situações em que existem repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, etc., usar situações lúdicas de troca de palavras numa frase e promover a reflexão sobre o seu resultado e proporcionar ocasiões para as crianças pensarem sobre a adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66).

Mais especificamente em relação ao alargamento do capital lexical, as orientações curriculares referem que o educador deve aferir se “Usa vocabulário rico e questiona as crianças levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras (motosserra, astronauta, etc.)” (Lopes da Silva et al. 2016, p.60) e refletir sobre se: “Em conversas, momentos de leitura e outras situações de comunicação oral, leva as crianças a refletirem sobre as palavras (significado, sinónimos, antónimos, etc.)?” (p.73). Deste modo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar explicitam que a utilização de um vocabulário rico e diversificado deve fazer parte do discurso oral do educador, nomeadamente durante a leitura de histórias, embora não refiram que é nos livros, por excelência, que encontramos vocabulário diversificado. A reflexão associada a práticas de ensino explícito, nomeadamente através da exploração de sinónimos, também é mencionada nas OCEPE, o que orienta os educadores para a adoção dessas boas práticas.

4. Contextos e Práticas de Leitura

(ponto 5.3.2 do relatório)

Tanto as orientações curriculares para a educação pré-escolar como o Plano Nacional de Leitura (PNL) sublinham a importância da leitura para as crianças e jovens (Silva et al., 2016). O Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho de 2006, refere que este plano se “concretiza num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura designadamente entre a população escolar” (Neves, Lima & Borges, 2007, p.69). O grande objetivo do PNL é criar um “ambiente propício onde as pessoas possam lidar com a palavra escrita em qualquer circunstância” (Neves, Lima & Borges, 2007, p.67) e, para a consecução deste o objetivo, o PNL tem estabelecido parcerias com instituições públicas e privados - escolas, bibliotecas, universidades - na criação de programas adaptados a cada ambiente educativo.

Desde a sua criação até 2017 a implementação do PNL ocorreu em duas fases de 5 anos e centrou-se na “promoção da leitura em ambiente escolar, nomeadamente através da leitura orientada em sala de aula — e uma multiplicidade de projetos dirigidos aos contextos da escola e da família, às comunidades locais e à população em geral” (Direção-Geral da Saúde, 2017). A segunda etapa do plano tem por horizonte uma década de implementação, de 2017 a 2027, e foca, numa lógica de continuidade, o desenvolvimento de novas vertentes de atuação, nomeadamente:

apoiar e fomentar programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes; a formação dos diferentes segmentos da população - crianças, jovens e adultos; a inclusão de pessoas com necessidades específicas; o desenvolvimento articulado de uma cultura científica, literária e artística; e, ainda, o acesso ao saber e à cultura com recurso às tecnologias de informação e comunicação.” (Direção-Geral da Saúde, 2017, p. 1692-(6)).

Esta iniciativa governamental, que conta com quase duas décadas de implementação, está em linha com outras semelhantes no espaço Europeu, sendo a orientação política da Comissão Europeia a de destacar a importância de promover elevados níveis de literacia de leitura (European Commission, 2012). Como mostra o PIRLS 2011 e também os PIRLS 2016 e 2021, a percentagem de alunos europeus que não atingem um nível satisfatório de desempenho em leitura não é negligenciável. Em 2011, “...em média, 20% dos alunos do quarto ano em países participantes da União Europeia revelam baixas competências de literacia de leitura” (Stancel-Piatak, Mirazchiyski & Desa, 2013, p. 498). Esta percentagem agravou-se em 2021, em parte devido à pandemia COVID - 19 (Schnepf & Granato, 2023).

Atendendo a que as práticas de leitura da população escolar, nomeadamente uma elevada frequência de leitura por prazer, está associada a níveis elevados de desempenho em leitura, políticas públicas de promoção da leitura concorrem para aumentar os níveis de literacia de leitura. De acordo com a teoria da substituição de recursos públicos, a qualidade e a quantidade de recursos públicos podem colmatar e complementar as práticas desenvolvidas no contexto familiar (Caro & Lenkeit, 2012). Por exemplo, o acesso a livros pode ser limitado no meio familiar, mas abundante na educação pré-escolar através de redes de bibliotecas e da existência de uma biblioteca de sala. Este acesso a livros e a mediatização que os profissionais de educação de infância adotam promovem o desenvolvimento linguístico das crianças (Grolig, 2020; Sim-Sim, 2008).

O atual quadro estratégico do PNL não é alheio a esta realidade, pois delinea áreas de intervenção afins, como seja o alargamento dos públicos alvo, o reforço da leitura por prazer e a mobilização de pessoas qualificadas e experientes para dinamizar a leitura (Portugal, 2017).

4.1 A complementaridade de Contextos

Em consonância com a visão do PNL, a Comissão Europeia (2012) recomenda que o HLE e o CCLE se devem reforçar mutuamente a fim de aumentar os níveis de literacia de leitura e salienta que, nos casos de privação familiar, a escola deve disponibilizar livros como forma de reduzir os efeitos negativos da privação material e aumentar as oportunidades educacionais. Em Portugal, o PNL não só oferece sugestões de leitura através da recomendação de livros para

diferentes faixas etárias como lança projetos de promoção da leitura. No contexto pré-escolar, durante a primeira etapa do plano, destacam-se os programas *Leitura em Vai e Vem*; *Baú dos livros*; *A Ler Vamos*. O primeiro tem como objetivo promover o contacto com os livros e estabelecer uma ponte entre o HLE e o CCLE, sendo os pais responsáveis pela leitura de livros que as crianças levam para casa e por registar a leitura efetuada numa ficha. Esta é, posteriormente, apresentada no contexto educacional de onde partiu, dando voz à participação ativa das famílias no projeto, que se mostram receptivos a este projeto (Ávila et al., 2011).

O alcance do PNL prende-se com o "alargar e diversificar as ações promotoras da leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais; contribuir para criar ambientes favoráveis à leitura; assegurar formação e instrumentos de apoio para os técnicos; inventariar e otimizar os recursos e as competências para a leitura e a escrita; ..." (Neves, Lima & Borges, 2007, pp. 69-70). Tal orientação eleva o papel dos recursos e dos técnicos no contexto das bibliotecas escolares. O bibliotecário, em particular, assume-se como um mediador da leitura, responsável por promover a educação literária (Balça & Azevedo, 2017).

A implementação de programas de leitura semelhantes tem ocorrido em vários países, focando sempre como objetivos primordiais a sensibilização para a importância da leitura nas escolas e nas comunidades e equipar as bibliotecas com livros. Por exemplo, na Polónia, a campanha "Toda a Polónia lê para as crianças", implementada em 2001, procura sensibilizar para a importância da leitura nas escolas e na sociedade em geral e equipar as bibliotecas com livros (European Commission, 2012). Outros países, como o Reino Unido, a Alemanha e a Lituânia, tomaram iniciativas semelhantes e concentraram-se especificamente numa intervenção precoce, desde o nascimento (European Commission, 2012).

A criação de contextos favoráveis à leitura noutros países, como os Estados Unidos e o Reino Unido (EUA), têm incluído, também, a área da saúde. Nos EUA, a primeira iniciativa relacionada com a leitura que envolveu profissionais de saúde surgiu em 1989, iniciada pela organização Reach Out & Read. Esta organização incentiva a leitura através do fornecimento de livros e aconselhamento parental por parte de profissionais de saúde, pediatras e enfermeiros. Tem um modelo de funcionamento próprio, beneficiando 4,2 milhões de crianças por ano, incluindo muitas de classes sociais desfavorecidas (Reach Out & Read, 2021). No Reino Unido, o projeto

Bookstart intervém em parceria com diversas instituições como escolas, bibliotecas e unidades de saúde. Distribui livros gratuitamente e apresenta ainda diversas propostas e iniciativas relacionadas com o livro e a leitura, como atividades com autores, ilustradores e contadores de histórias (Bookstart, 2022).

Em Portugal, o projeto Ler + Dá Saúde foi mais recentemente implementado em parceria com a Fundação Aga Khan, que reforça, no seu guia de acompanhamento do projeto, que “Ler histórias é uma das atividades mais gratificantes e poderosas que as famílias podem proporcionar às crianças” (Fundação Aga Khan Portugal, 2019, p.11). O grande objetivo do projeto é facilitar a integração do livro nas consultas clínicas em idades precoces, disponibilizando um *kit* de livros e descrevendo os procedimentos adequados ligados aos livros que os profissionais de saúde devem adotar na interação com o bebé e os seus pais. O projeto prevê que os livros e a leitura de histórias sejam apresentados como ferramentas para criar espaço e tempo de partilha, fortalecendo o vínculo entre pais e filhos. Como afirmam Souza et al. (2023) o contacto lúdico com o livro desde tenra idade desenvolve o prazer pela leitura e consolida afetos. No entanto, o plano de ação deste projeto, ao contrário de iniciativas semelhantes noutros países, não contempla a distribuição gratuita de livros às famílias. Também não incide sobre a forma como os protocolos de saúde existentes podem ser adaptados para incluir a leitura e a adequação de cada livro no kit disponibilizado a diferentes faixas etárias (Coelho & Araújo, 2022).

No sentido de suprir e complementar estas lacunas, Coelho e Araújo (2022) delinearam um conjunto de recomendações a serem seguidas pelos enfermeiros em consultas de saúde infantil com bebés dos 0 aos 18 meses num centro de saúde. As recomendações concretas tiveram como objetivo ampliar o seu conhecimento sobre as formas de articular a leitura e a utilização dos livros como objetos culturais privilegiados nos cuidados de saúde primários. Desde logo, como ferramenta utilizada para avaliar o desenvolvimento do bebé, como substituto de outros objetos utilizados na avaliação clínica (e.g. guizo), bem como um objeto fonte de entretenimento entre pais e filhos.

Mais especificamente, o projeto centrou-se na adaptação e articulação do projeto Ler + Dá Saúde com as práticas e protocolos de saúde vigentes que orientam a ação dos enfermeiros durante as consultas de saúde infantil (Direção Geral da Saúde, 2013). Selecionaram-se,

primeiramente, os livros do kit de acordo com as características mais adequadas a cada faixa etária contemplada nas consultas. Por exemplo, elegeram-se os livros com dispositivos sonoros para avaliar a resposta do bebê de 3 meses a sons, testando assim a sua capacidade auditiva. Para a consulta dos 9 meses selecionou-se um livro sobre animais, pedindo à criança para imitar os sons dos animais que a enfermeira verbaliza e associa aos diferentes animais. Na consulta dos 18 meses, propõe-se que o profissional de saúde ponha um livro nas mãos da criança e observe se ela vira as páginas do mesmo, oferecendo um modelo se a criança não o fizer.

Pretendeu-se, assim, dar a conhecer o objeto livro como ferramenta de avaliação e demonstrar como pode ser utilizado, com o intuito de fortalecer os laços entre pais e filhos através do estabelecimento de rotinas de leitura que aumentam a atenção e o interesse das crianças pelos livros (Araújo & Oliveira, 2011). Posteriormente, pretende-se aferir se os profissionais de saúde consideram que tais recomendações concorrem para melhorar a sua ação como agentes de implementação do projeto Ler + Dá Saúde, bem como se os pais adotam práticas de leitura por terem participado no programa.

Os exemplos acima descritos destacam a complementaridade que diferentes contextos podem assumir na promoção da leitura. Em particular, na efetivação de práticas promotoras da leitura, destaca-se a necessidade de disponibilizar recursos e implementar práticas educativas que potenciam o desenvolvimento do gosto pela leitura e a aquisição de conhecimentos sobre a linguagem dos livros.

4.2 Boas Práticas

Sendo os álbuns ilustrados excelentes veículos para estabelecer interações de leitura partilhada entre adultos e crianças em idade pré-escolar (Dickinson et al., 2012; Grolog, 2020) e atendendo aos elementos visuais de complementaridade entre texto e imagem que os caracterizam (Breit-Smith et al., 2017), é relevante considerar critérios de seleção. Shedd e Duke (2008) realçam a qualidade das ilustrações, a qualidade literária do texto e a diversidade de temas, como elementos chave a ter em conta na seleção de literatura para a infância. As ilustrações de qualidade suportam a mensagem escrita e apresentam as imagens em grandes dimensões, com cores que chamam a

atenção. As lengalengas e os trava-línguas convidam as crianças a interagir com o texto e a repetir rimas, constituindo estas um recurso à aliteração com reconhecida qualidade literária (Trelease, 2001). A repetição de palavras que transmitem ideias e situações originais, bem como o uso da ironia constituem outros elementos estilísticos que encontramos em narrativas de qualidade que retratam situações reais ou imaginárias (Hearne & Stevenson, 2000). O interesse das crianças por uma diversidade de temas alarga-se durante a idade de jardim de infância e abrange temáticas do mundo imaginário, bem como retratos de situações do quotidiano.

Como afirmam Penno, Wilkinson & Moore, 2002 (2002) a leitura de livros é uma oportunidade para um adulto responder aos interesses das crianças e para, a partir destes, estabelecer diálogos (Penno, Wilkinson & Moore, 2002). O despoletar da atenção e interesse das crianças por um determinado livro pode ocorrer durante momentos de leitura partilhada distintos, mas complementares. Como afirma Mata (2008), “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a explicação que antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e pela leitura” (p.79). Há, assim, que considerar três momentos de exploração de histórias: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Durante a pré-leitura, podemos aproveitar para explorar as ilustrações na capa, pedindo às crianças para nomear os objetos e/ou personagens que vê e adivinhar o que se irá passar na história (Read, Furay & Zylstra, 2019). Tais interações podem ser particularmente benéficas se a obra de ficção retratar acontecimentos da natureza, como o ciclo de vida de um inseto, ou como as abelhas fazem o mel, para ativar o conhecimento prévio das crianças relativo ao vocabulário específico associado a estas leituras (e.g. colmeia). Este tende a ser reduzido e é sabido que o conhecimento prévio condiciona a compreensão textual, tanto na vertente oral em idade pré-escolar, como na escrita durante o 1.º Ciclo (Smith et al., 2021).

Durante a leitura, durante a verbalização propriamente dita, a forma de colocação da voz, as pausas, as emoções que se confere às palavras, promovem a apreensão de novo vocabulário (Read, Furay & Zylstra, 2019). Por exemplo, pausas que geram surpresa ou convidam à adivinhação são estratégias que otimizam a retenção do significado das novas palavras. Araújo e Leite (2022) sugerem, com base em evidências de boas práticas, que familiares e educadores adotem estratégias específicas de leitura partilhada que otimizam os benefícios a ela associados

(Peha, S. (s/d); Sim & Berthelsen, 2014). No que concerne às características que conferem qualidade à leitura oral, sugerem que se atente à prosódia, que se varie a entoação, o ritmo, a velocidade de leitura, o volume e o tom, consoante os requisitos do próprio texto (e.g. vozes das personagens, elementos surpresa) (Peha, (s/d); Sim & Berthelsen, 2014). Por exemplo, devemos fazer pausas nos momentos apropriados (mais longas no final das frases), pois isso ajuda a perceber as ideias e as suas conexões, e destacar as palavras mais importantes, proferindo-as num tom mais elevado (para facilitar a apreensão das ideias-chave, que por sua vez garante a compreensão global do texto). Deve-se também variar o volume de acordo com as emoções e sentimentos que as personagens expressam ao longo da história (Souza et al., 2023). E, ainda, variar o tom, pois as emoções e os sentimentos não se expressam apenas através do significado das palavras ou pelo volume da voz, mas também pela sua qualidade. Por vezes, o texto requer uma voz doce e suave; outras vezes tem de ser lido num tom ríspido, frio, para estar de acordo com o que é dito.

A atenção e o envolvimento ativo das crianças durante a leitura permite-lhes desenvolver a memória e alargar o conhecimento do vocabulário e do mundo. Participar na leitura desenvolve o seu raciocínio sobre a sequência das ações e sobre as relações de causa e efeito, e convoca a inferência de ideias que não estão necessariamente explícitas no texto. Para trabalhar estes aspetos, podemos fazer perguntas do tipo: Porque é que ...?; Porque será que ...? O que é que ele vai fazer? E fazer comentários que consolidam e alargam o conhecimento das crianças sobre situações e palavras desconhecidas, como “Que animais selvagens ficamos a conhecer?” e “Cintilante” quer dizer brilhante. Se o livro apresentar uma estrutura cumulativa, em que se regista a repetição de versos e refrões, a criança ouvinte deve ser convidada a repeti-los, interagindo com o leitor ao longo da narrativa (Souza et al., 2023).

Após a leitura, devemos reservar oportunidades para as crianças fazerem perguntas, manifestarem opiniões sobre a história e deixar o livro disponível para que as crianças o possam manusear; explorar e partilhar com os colegas. Atividades várias permitem desenvolver aprendizagens e competências holísticas, focadas no desenvolvimento da linguagem (Masters et al., 2023). Convidar a criança a recontar a história, a dramatizá-la e a fazer um desenho são práticas de consolidação da aprendizagem a que os educadores recorrem frequentemente. Disponibilizar adereços e objetos mencionados e ilustrados nas histórias, construir jogos e puzzles com elementos das histórias (Masters et al., 2023), bem como ficheiros de imagens (Rigolet, 2000) reforça a

compreensão oral de textos e serve de suporte a aquisições linguísticas futuras (Golinkoff et al., 2019).

Como referido anteriormente, pelas suas características icónicas, a literatura para a infância é um meio privilegiado para transmitir o gosto pela leitura e conhecimentos sobre a linguagem e sobre o mundo que rodeia as crianças. Dados recentes revelam que, em Portugal, o segmento infantil de livros de ficção - dos 0-6 anos de idade - lidera o mercado de compra de livros. Ou seja, corresponde à percentagem mais elevada de aquisição de livros, quando comparada com os livros adquiridos para o segmento dos 7 aos 9 anos e para o segmento infanto-juvenil (10-15 anos) (APEL, 2023). Não dispomos de informação comparável sobre a prevalência de compra e utilização de ebooks, ou livros em formato eletrónico, mas eles estão presentes na sociedade atual e apresentam algumas particularidades que lhes são muito próprias.

Os ebooks para crianças têm palavras e imagens, tal como os livros impressos – álbuns para a infância - e podem ser lidos e manipulados em computadores, tablets e smartphones. Podem ter, e normalmente têm, elementos interativos, como música, efeitos sonoros, animações, jogos, dicionários, etc (Sundqvist et al., 2021). Estes elementos interativos também podem existir nos livros impressos, mas os Ebooks, muitas vezes, oferecem mais elementos interativos. Esta nova realidade, coloca novas questões, nomeadamente se estes livros facilitam mais o desenvolvimento da linguagem devido às possibilidades de manipulação dos elementos interativos que oferecem num contexto de aprendizagem multimédia.

A investigação diz-nos que o recurso ao livro digital em tenra idade, até aos três anos de idade, não oferece benefícios claros, pois as crianças prestam mais atenção à ferramenta e à forma como ela funciona do que à história (Sundqvist et al., 2021). Em particular, ebooks com hypermedia que permite vários tipos de interatividade, como acesso a jogos e a manipulação de imagens podem dificultar a compreensão do texto e do vocabulário. A alternância de elementos estilo “pop-up” podem distrair a criança e levá-la a fixar-se mais na sua manipulação do que no sentido da história (Bus, Takacs & Kegel, 2015). No entanto, estudos recentes sugerem que, quando as histórias nos ebooks são acompanhadas de animações, música e/ou sons que ilustram a história podem ajudar as crianças a compreender o texto e o vocabulário. Efeitos positivos quanto à compreensão oral de ebooks em crianças dos 3-5 anos foram encontrados em condições de

apresentação que obedecem aos princípios de continuidade e contiguidade temporal (Bus & Anstadt, 2021). Por exemplo, uma sequência clara e uma imagem ampliada de uma determinada ação sincronizada com a sua narração potencializa a compreensão. Isto é, a forma como as imagens aparecem no écran podem contribuir para focar a atenção das crianças em aspetos importantes para a compreensão da história.

A investigação que explora as potencialidades desta nova geração de livros digitais amplia o modelo multimídia de Mayer (2009), segundo o qual a utilização de palavras e imagens pode conduzir a uma melhor aprendizagem. No caso específico da compreensão da leitura em idades precoces, o estado da arte sobre como diferentes interações entre texto e imagem potenciam a compreensão ainda é embrionário, mas revela-se promissor no sentido de incrementar o nosso conhecimento. À data, importa salientar que as boas práticas associadas à utilização de ebooks devem contemplar os seguintes aspetos: 1) Selecionar histórias com características de interatividade que suportam claramente o sentido da história 2) Focar a atenção e a interação na história e não na ferramenta; não usar ou desligar elementos interativos (e.g. música, jogos), se estes forem elementos distrativos e 3) Adotar os mesmos princípios de leitura partilhada com textos impressos, utilizando o diálogo com a criança para promover a compreensão da história (Courage et. al, 2021; Heimann et al., 2021; Şimşek & Erdoğan, 2020).

Afigura-se pertinente mencionar que a Academia Americana de Pediatras recomenda que crianças até aos dois anos não vejam qualquer tipo de écrans e que crianças mais velhas não passem mais de 2 horas por dia a visualizar plataformas digitais, incluindo TVs (American Academy of Pediatrics, Altmann & Hill, 2019). Estas recomendações prendem-se com a forma como a saúde, física (visão) e mental (risco de associabilidade e défice de atenção), pode ser afetada devido à exposição excessiva a écrans.

5. Síntese da Investigação e Percursos Futuros

As evidências apresentadas, baseadas em resultados de estudos realizados em diferentes países, permitem-nos concluir que as primeiras experiências de leitura influenciam a formação de um bom leitor (Araújo & Costa, 2015; Alatalo & Westlund, 2021; Burgess et al., 2001). A leitura

desde tenra idade deve ocorrer frequentemente numa multitude de contextos, para promover o conhecimento da língua que ela proporciona (Beck & McKeown, 2007; Gollinkoff et al., 2019). Esse conhecimento, particularmente no que concerne o acumular de um vasto capital lexical durante a primeira infância, influencia positivamente o desempenho em leitura durante a educação formal. Ler em voz alta para as crianças promove esse conhecimento porque os livros ilustrados incluem estruturas sintáticas complexas e palavras de baixa frequência não comumente usadas na linguagem oral (Montag, Jones & Smith, 2015). Para otimizar o desenvolvimento da linguagem, é crucial estabelecer um diálogo entre adulto e criança durante a leitura.

No que diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário, em particular, as crianças aprendem mais palavras quando os adultos mediadores da leitura fornecem explicações dos significados das palavras em contextos significativos (Gollinkoff et al., 2019). De acordo com a investigação, é ainda consensual que ao proporcionarmos situações de brincadeira e de uso repetido em torno das ideias e palavras nas histórias lidas antes, durante e após a leitura, traz benefícios relativamente à consolidação de aprendizagens (Biemiller & Boote, 2006; Golinkoff et al., 2019, O’Fallon et al., 2020). Mais especificamente, para que as crianças se apropriem do sentido das palavras que ouvem, precisam de as ouvir repetidamente e de as experienciar e usar. Deste modo, durante o período pré-escolar, tanto a família como a escola, bem como agentes prestadores de cuidados de saúde, podem contribuir para que as crianças adquiram conhecimentos sobre o mundo e mais especificamente sobre o léxico, o que facilitará um bom desempenho em leitura anos mais tarde (Golinkoff et al., 2019).

Inquéritos de larga escala como o PIRLS, que avalia o desempenho em leitura no final do 1.º Ciclo, e como o PISA para adolescentes, são testes de natureza transversal e, como tal, não se prestam para testar o efeito que a leitura em ambiente familiar pode ter quando se considera também o gosto que os alunos reportam pela leitura, medido pela frequência com que leem fora da escola. Ou seja, a ideia de que o efeito positivo cumulativo, despoletado pela leitura familiar em tenra idade seguido de uma alta frequência de leitura recreativa por prazer, se manifesta no desempenho em leitura carece de evidências robustas. Do mesmo modo, embora de acordo com Sénéchal (2011) a leitura familiar possa “aumentar a motivação das crianças para ler, o que por sua vez resultará numa leitura mais frequente por prazer”(p. 901), carecemos de dados precisos sobre a conexão entre estas duas variáveis.

Em Portugal, o estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário* mostra que entre 2007 e 2019 a percentagem de alunos que reporta ouvir familiares a ler em voz alta se manteve constante entre 2007 e 2019. No entanto, a prática de leitura de livros tem diminuído, sobretudo no 3.º Ciclo e no ensino secundário e com maior incidência entre alunos do género masculino (Mata et al., 2020). Os dados de 2019 revelam que as percentagens mais elevadas de alunos que leem entre 4 a mais de 11 livros por prazer se regista em faixas etárias até aos 13 anos, e estes leitores são maioritariamente do género feminino (Mata et al. 2020).

Resulta evidente que mais pesquisas são necessárias para compreendermos melhor a influência relativa dos fatores relativos à motivação para a leitura e a prática efetiva da leitura recreativa na criação de bons leitores, em geral e separadamente, por género. É indiscutível que as raparigas têm melhor desempenho em leitura do que os rapazes, tanto no PIRLS como no PISA (European Commission, 2023; OECD, 2019b). Neste último, estudantes do sexo feminino de 15 anos superaram os rapazes em leitura em todos os 65 países participantes. Dados dos Estados Unidos da América revelam igualmente que desde há décadas que as raparigas obtêm pontuações mais altas que os meninos no quarto, oitavo e décimo anos (Loveless, 2015).

De igual modo, a investigação indica que a exploração explícita do significado do léxico em contexto pré - escolar promove a aquisição do mesmo pelas crianças (Biemiller & Boote, 2006; Yang et al., 2021). Contudo, mais investigação é necessária para compreender melhor como grupos heterogéneos de crianças se apropriam do significado das novas palavras a que estão expostos durante a leitura partilhada, e que são alvo de explicitação por parte dos adultos mediadores. A nomeação e discussão de novo léxico pode, em idades mais precoces, traduzir-se no acumular de um conhecimento passivo e/ou parcial. Ou seja, contribuir para a compreensão de novas palavras e do seu significado, mas não para o despoletar de um conhecimento ativo, para a efetiva utilização das palavras em novos contextos, efeito este que tem sido observado em crianças mais velhas, de 4-5 anos.

Afigura-se ainda necessário considerar a relação entre o desenvolvimento do gosto pela leitura, de competências de leitura e de práticas de leitura. Sabemos que um aluno que não tem boas competências de leitura não pode desenvolver o gosto pela leitura autónoma (Stanovitch, 2000). O que carece de um maior enfoque em termos de investigação é a necessidade de

compreender melhor o contributo da escola e dos professores no desenvolvimento do gosto pela leitura. Nos inquéritos PIRLS, NPLAN e PISA os alunos reportam o gosto pela leitura e a frequência de leitura fora da escola, mas não é possível extrair destes inquéritos informação sobre o papel que os professores podem ter na motivação para a leitura fora do contexto escolar. Por exemplo, o que para os alunos pode constituir, ou ser interpretado como leitura recreativa fora da escola, pode ocorrer como resposta a um trabalho ou projeto escolar sobre determinadas obras.

Por último, as evidências por nós apresentadas e discutidas estão circunscritas aos benefícios que a leitura partilhada oferece em termos de conhecimentos linguísticos, em particular na área do desenvolvimento do léxico. Mostrámos que ouvir ler ajuda a saber ler. Porém, o envolvimento das crianças com histórias lidas durante a primeira infância favorece diversas experiências e aprendizagens, nomeadamente estéticas e socioemocionais. Os livros ilustrados são concebidos para entreter os mais novos e são únicos na criação de momentos de fruição estética (Massaro, 2015). Proporcionam um todo semiótico, a partir da articulação entre os sistemas verbal e visual, o que constitui “uma condição *sine qua non* para a construção do sentido narrativo e para a fruição do género” (Sezzi, 2020, p.216). A esta experiência estética somam-se oportunidades de aprendizagem socioemocional (Cekaite & Björk-Willén, 2018), área esta que tem merecido atenção nas últimas décadas como uma variável importante para o bem-estar de crianças e jovens e para o seu sucesso académico (Durlak et al., 2011; Zhai, Raver & Jones, 2015).

Bibliografia recomendada:

- Araújo, L., Costa, P., & Magalhães, J. (2023). Como criar bons leitores. *Cadernos de Educação*, 130, 3-6. APEI. Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Araújo, L., & Costa, P. (2023). *O PIRLS 2021 mostra que ler para os mais novos é mesmo importante*. Iniciativa Educação. <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/estatisticas/o-pirls-2021-mostra-que-ler-para-os-mais-novos-e-mesmo-importante>
- Araújo, L. & de Almeida Leite, S. (2021, outubro). Sugestões para a Leitura de Histórias. Iniciativa Educação.
- Araújo, L. , de Almeida Leite, S., Brito, R., & Esteves, S. (2022). The new words kids hear from translated picturebooks. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–51. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.393>
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Carle, E., Aires, A., & Buratti, I. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka.
- Clay, M. M. (2000). Concepts About Print: What have children learned about printed language? Heinemann.
- Freitas, M. J. & Santos, A, L. (2001). Contar (histórias de) sílabas: Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna. Edições Colibri.
- Gonçalves, F., P. Guerreiro & M. J. Freitas (2009). O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Plano Nacional de Leitura. (2011). <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>
- Rigolet, S. A. (2015). Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos. Porto Editora.

Scliar-Cabral, L., & Secco, G. (1994). Evidence for bound morphemes in a Brazilian child's corpus, MLU 1.45 (pp. 87-96). In Faria, I., Freitas, M.J. (Org.), First Lisbon Meeting of Child Language. Associação Portuguesa de Linguística. Edições Colibri.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J., Costa, A., Iriarte, Á., de Almeida, J. J., Pinheiro, A. P., & Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade - level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research*, 46, 240-253.

Outras leituras recomendadas:

Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413-435. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>

Araújo, L. & Oliveira, J. (2011). *Leitura desde o berço: Políticas sociais integradas para a primeira infância*. Instituto Alfa e Beto.

Ávila, P., Coelho, R., Costa, A., & Pegado, E. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. CIES – ISCTE.

Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46298>

Biemiller, A. (2001). Teaching Vocabulary: Early, Direct, and Sequential. *American Educator*, 25(1), 24–28.

Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.005>

Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lidel.

Coelho, S. & Araújo, L. (2022). Reading for Babies: Health Literacy in Portugal. In P. Almeida & Esteves, S. (Org.), *Modern Reading Practices and Collaboration Between Schools, Family, and Community* (pp. 216-238). IGI Global.

Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>

European Commission. (2012). *EU high level group of experts on literacy (Final report, September 2012)*. Publications office of the European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf

Fundação Aga Khan Portugal & Salgado, R. (2019). *Promover atitudes e comportamentos das famílias que favoreçam a literacia*. Fundação Aga Khan.

Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 26(11), 1818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>

Håland, A., Hoem, T.F. & McTigue, E.M. (2021) The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>

Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2019). *Resultados Globais, PIRLS 2018 - Portugal*. Instituto de Avaliação Educativa.

Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2023). *Resultados Globais, PIRLS 2021-Portugal*. Instituto de Avaliação Educativa.

Logan, J. A. R., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When Children Are Not Read to at Home: The Million Word Gap. *Journal of developmental and behavioral pediatrics* : *JDBP*, 40(5), 383–386. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>

Magalhães, J. (2023). *O que significa essa palavra? Desenvolver o léxico através da literatura para a infância na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/49527>

Masters, A.S., Scott, M.E., Wright, C.A., Spiewak Toub, T., Dickinson, D.K., Golinkoff, R.M. and Hirsh-Pasek, K. (2023), Playing with Words: Using Playful Learning Experiences in the Early Childhood Classroom to Build Vocabulary. *Read Teach*, 76: 775-783. <https://doi.org/10.1002/trtr.2201>

Mata, L. (2008). *À Descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. DGIDC. ME. 9-99.

Mata, J. T. da, Neves, J. S., Lopes, M. Â., & Ávila, P. (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário — Primeiros resultados*. <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/praticas-de-leitura-dos-estudantes-dos-ensinos-basico-e-secundario---primeiros-resultados/74730>

Neves, J. S., Lima, M. J., & Borges, V. (2007). *Práticas de promoção da leitura nos Países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/ Ministério da Educação.

Peha, S. (s/d). How do Expressive Readers Read?. http://www.ttms.org/say_about_a_book/how_do_expressive_readers_read.htm.

Portugal (2017). *Plano Nacional de Leitura Quadro estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. República Portuguesa.

Schefft, M., Schroedar, A., Liu, Diane, Nicklas, D., & Moher, J. E. (2019). Right care for children: Top five do's and don'ts. *American Family Physician*, 99(6), 376-382.

Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, 2, 173–182.

Serviço Nacional de Saúde. (2022, March 19). Ler Dá+Saúde. <https://www.sns.gov.pt/noticias/2019/02/11/ler-da-saude/>

Silva, S. R. R. da, & Ramos, A. M. (2014). *Leitura do berço ao recreio: Estratégias de promoção da leitura com bebés*. Edições Almedina, S.A. <https://hdl.handle.net/1822/32809>

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.12/2018>

Souza, R. J. de, Barros, L. M. F. R., & Campos, C. de A. (2023). Quando os livros se tornam família. *TEXTURA - Revista de Educação e Letras*, 25(63), Artigo 63. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.63.06>

Tjärü, S. (2023). Bolstering and Bridging – Pre-Primary Teachers' Purposes and Views of Reading Aloud. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 1–19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5107>

Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680>

Leituras de aprofundamento:

Adams, M. (1990). *Beginning Reading Instruction in the United States*. ERIC Digest. Office of Educational Research and Improvement (ED).

Adams, M.J. (2009). The challenge of advanced texts: The interdependence of reading and learning. In Hiebert, E. (Ed). *Reading More, Reading Better: Are American Students Reading Enough of the Right Stuff?* (pp. 163–189). Guilford Press.

Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärü, S., Hjetland, H. N., & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 588–603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>

American Academy of Pediatrics, Altmann, T. R., & Hill, D. L. (2019). *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5*. American Academy of Pediatrics. <https://doi.org/10.1542/9781610023443>

Araújo, L. & Dinis da Costa, P. (2012). *Reading literacy in PIRLS 2006: What factors explain achievement in 20 EU countries?* EUR 66894 EN. Publications Office of the European Union.

Araújo, L. & Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: the Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS), *Educational Research and Evaluation*, 21:5-6, 422-438. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803>

Araújo, L., Magalhães, J., & Correia, R. (2022, julho). *Explicit Teaching of Vocabulary in Preschool. Conferência Literacy and Diversity: New Directions, European Conference on Literacy, Dublin City University*.

Araújo, L. & Costa, P. (2023). Literacy development in Europe. In L. Verhoeven, Nag, S., Perfetti, C. and Pugh, K. (Eds.), *Global variation in literacy development* (pp. 90-117). Cambridge University Press.

Araújo, L., & Costa, P. (2023). Reading to young children: Higher home frequency, higher educational achievement in PIRLS and PISA. *Education Sciences*, 13(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci13121240>

Araújo, L., Costa, P., S. A., Leite, & Brito, R. (2024). *Preschool Teachers' Self-Reported Storybook Reading Practices*. ARLE-IFTE Conference, 2024, The University of Melbourne. https://arle.be/doc/2023/Connections-and-Disruptions_A4-Flyer_Updated%201.7.23.pdf

Bååth, R. (2010). *ChildFreq: An online tool to explore word frequencies in child language*.

Balça, A. & Cid, M. (2019). Teaching Sciences and Teaching Portuguese: A study with a primary education class. *Educa*, 15, 208-226. <http://hdl.handle.net/10174/26279>

Beck, I., & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/511706>

Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2013). *Choosing Words to Teach*. In *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (15-30). Guilford Press.

Beck, I., McKeown, M., Omanson, R. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In: McKeown, M. & Curtis, M. (eds). *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147–163). Erlbaum.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A. L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211–246. <https://doi.org/10.1080/10888430903117518>

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.44>

Bookstart. (2022, March 19). ReadingTrust transforms lives by getting children and families reading. www.booktrust.org.uk.

Bradley, R., Corwyn, R., McAdoo, H., & García Coll, C. (2001). The Home Environments of Children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status. *Child Development*, 72, 1844–1867. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00382>

- Breit-Smith, A., van Kleeck, A., Prendeville, J.-A., & Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345–364. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12071>
- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R. C. (2001). *Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction (CIERA Report No. 2-012)*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452513.pdf>
- Bus, A.G., Takacs, Z.K. & Kegel, C.A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Bus, A. G., & Anstadt, R. (2021). Toward Digital Picture Books for a New Generation of Emergent Readers. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211063874>
- Byrnes, J. (2001). *Cognitive development and learning*. Allyn and Bacon.
- Caro, D. H., & Lenkeit, J. (2012). An analytical approach to study educational inequalities: 10 hypothesis tests in PIRLS 2006. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(1), 3–30. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.666718>
- Chall, J., & Jacobs, V. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27 (1), 14–15.
- Combs, S., & Higgins, K. N. (2024). The relationship between shared picturebook reading and language development in young children. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1725–1735. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01611-7>
- Costa, P., & Araújo, L. (2017). Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 850–864. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307274>
- Courage, M.L., Frizzell, L.M., Walsh, C.S., & Smith, M. (2021). Toddlers Using Tablets: They Engage, Play, and Learn. *Frontiers in Psychology*, 12, 564479. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.564479>
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116–131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>

Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537–559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>

Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 45–68). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>

Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>

Direção Geral da Saúde (DGS) (2013). *Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil*. Direção Geral da Saúde.

Direção Geral da Saúde (DGS). (2022, March 19). *Ler + dá Saúde*. <https://www.pnl2027.gov.pt>.

Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58 (3), 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-13-0310

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eck, M., Hencke, J., Kennedy, A., Meinck, S., & Sass, J. (2024, September). *Why boys may need more support in building their reading, motivation, confidence, and engagement*. IEA Compass: Briefs in Education No 25. IEA.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187. <https://doi.org/10.2307/747863>

European Commission; Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2023). *Children's reading competence and well-being in the EU – An EU comparative analysis of the PIRLS results*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/820665>

Evans, M.A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *Psychological Science*, 16(11), 913-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x>

Fernandes, S., Querido, L., Verhoeven, A., Marques, C. & Araújo, L. (2017). Reading Development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(9), 1987–2007. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9763-z>

Firmino da Costa, A., Ávila, P., & Coelho, R. (2011). *Avaliação do plano nacional de leitura: os primeiros cinco anos*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/3442>

França, A. Araújo, L., Costa, P., Leite, S. (2024, April). *The Books Early Childhood Teachers Read to Children. 3rd International Symposium of Young Researchers in Children's Literature. Department of Languages and Cultures, University of Aveiro, Portugal.*

Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>

Garach-Gómez, A., Ruiz-Hernández, A., Garcia-Lara, G., Jiménez-Castillo, I., & Ibáñez-Godoy, I. R. (2021). Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusion social. *Anales de Pediatría*, 94(4), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.07.006>

Garner, A., Yogman, M., & Committee on Psychosocial aspects of child and Family health, Section on Developmental and Behavioral pediatrics, Council on Early Childhood (2021).

Preventing Childhood Toxic Stress: Partnering With Families and Communities to Promote Relational Health. *Pediatrics*, 148(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-052582>

Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>

Goodman, J. C., Dale, P. S., & Li, P. (2008). Does frequency count? parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35(3), 515–31. <https://doi.org/10.1017/s0305000907008641>

Halliday, M. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University Press.

Halliday, M. (2004[1980]). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In Webster, J. (ed.). *The Language of Early Childhood* (pp. 308–326). Continuum.

Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of "motherese?" *Journal of Child Language*, 15(2), 395–410. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012411>

Hearne, B., & Stevenson, D. (2000). *Choosing Books for Children: A Commonsense Guide* (3rd edition). University of Illinois Press.

Heimann, M., Hedendahl, L., Ottmer, E., Kolling, T., Koch, F.S., Birberg Thornberg, U. & Sundqvist, A. (2021). 2-Year-Olds Learning From 2D Media With and Without Parental Support: Comparing Two Forms of Joint Media Engagement With Passive Viewing and Learning From 3D. *Frontiers in Psychology*, 25, 11:576940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576940>

Hsiao, Y., Dawson, N. J., Banerji, N., & Nation, K. (2022). The nature and frequency of relative clauses in the language children hear and the language children read: A developmental cross-corpus analysis of English complex grammar. *Journal of child language*, 1–26. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000957>

Hudson Kam, C. L., & Matthewson, L. (2017). Introducing the Infant Bookreading Database (IBDb). *Journal of Child Language*, 44(6), 1289–1308. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000490>

- Hwang, H., McMaster, K. L., & Kendeou, P. (2023). A Longitudinal Investigation of Directional Relations Between Domain Knowledge and Reading in the Elementary Years. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 59–77. <https://doi.org/10.1002/rrq.481>
- Iluz-Cohen, P. & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58–74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Jimenez, M. E., Crabtree, B. F., Veras, J., Shelton, P. A., Mendelsohn, A. L., Mackie, T. I., Guevara, J. P., Pellerano, M., Lima, D., & Hudson, S. V. (2020). Latino Parents' Experiences With Literacy Promotion in Primary Care: Facilitators and Barriers. *Academic Pediatrics*, 20(8), 1177–1183. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.08.003>
- Kalb, G., & van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Kamil, M., & Hiebert, E. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 1–23). Lawrence Erlbaum.
- Ketola, A. (2018). Picturebook translation as transcreation. In J. Hanne, K. Sandberg, & M. K. Kocabaş (Eds.), *In search of meaning: Literary linguistic, and translational approaches to communication* (pp.127-143). Universität of Tampere.
- Kindratt, T., Bernard, B., Webb, J., & Pagels, P. (2019). Parent-provider paediatric literacy communication: A curriculum for future primary care providers. *Perspectives on medical education*, 8(2), 110–117. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0503-8>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Liu, C., Wang, D., Liu, C., Jiang, J., Wang, X., Chen, H., Ju, X., & Zhang, X. (2020). What is the meaning of health literacy? A systematic review and qualitative synthesis. *Family medicine and community health*, 8(2), 000351. <https://doi.org/10.1136/fmch-2020-000351>
- Loveless, T. (2015). *Brown Center Report on American Education: How Well Are American Students Learning?* Brookings Institute.

- Massaro, D. W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47, 505–527. <https://doi.org/10.1177/1086296X15627528>
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *The American Journal of Psychology*, 130(1), 63–72. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.1.0063>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Mo, J. (2019). “How does PISA define and measure reading literacy?”, *PISA in Focus*, No. 101, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 19, 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26, 1489–1496. <https://doi.org/10.1177/0956797615594361>.
- Mota, V. L., Santos, A. I., & Silva, M. M. (2020). Children’s books and literature from the perspectives of preschool and primary teachers. *Journal of Education and Social Research*, 10(1), 37-46. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0004>
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A. M., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specification* (2nd ed.). TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://eric.ed.gov/?id=ED544362>
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20 (2), 233. <https://doi.org/10.2307/747758>
- Nation, K., Dawson, N. J., & Hsiao, Y. (2022). Book Language and Its Implications for Children’s Language, Literacy, and Development. *Current Directions in Psychological Science*, 31(4), 375-380. <https://doi.org/10.1177/09637214221103264>

- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- O'Donnell, K., & Mulligan, G. (2008). *Parents' reports of the school readiness of young children from the national household education surveys program of 2007: First look*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- OECD (2014). PISA 2012 Results in Focus What 15-Year-Olds Know and What They Can Do with What They Know; OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- O'Fallon, M., Von Holzen, K., & Newman, R. S. (2020). Preschoolers' Word-Learning During Storybook Reading Interactions: Comparing Repeated and Elaborated Input. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 63(3), 814–826. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00189
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94 (1) 23–33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145–174). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In Margaret J. Snowling, & Charles Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-253). Blackwell Publishers.
- Pressley, M., Gaskins, I. W., & Fingeret, L. (2006). Instruction and Development of Reading Fluency in Struggling Readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 47–69). International Reading Association.

Reach Out and Read. (3 de agosto de 2021). Retrieved March 7th <https://reachoutandread.org/why-we-matter/the-evidence/>

Read, K., Furay, E., & Zylstra, D. (2019). Using strategic pauses during shared reading with preschoolers: Time for prediction is better than time for reflection when learning new words. *First Language*, 39(5), 508-526. <https://doi.org/10.1177/0142723719846583>

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83, 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>

Schnepf, S. V., & Granato, S. (2023). *COVID-19 and the European education performance decline: A focus on primary school children's reading achievement between 2016 and 2021* (No. 16531). IZA Discussion Papers.

Sénéchal, M. (2011). A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, 3, (pp. 175–188). Guilford Press.

Sénéchal, M. (2012). Child language and literacy development at home. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (2nd ed., pp. 38–50). Routledge.

Sénéchal, M., & Lefèvre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Language*, 73, 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27-44. <https://doi.org/10.1080/10409280701838710>

Sezzi, A. (2020). A Thousand and One Voices of Where the Wild Things Are: Translations and Transmediations. In Kérchy, A., Sundmark, B. (eds), *Translating and Transmediating Children's Literature. Critical Approaches to Children's Literature*. Palgrave Macmillan, Cham.

- Shahaeian, A., Wang, C., Tucher-Drob, E., Geiger, V., Bus, A., & Harrison, L. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Shedd, M. K., & Duke, N. K. (2008). The Power of Planning: Developing Effective Read-Alouds. *YC Young Children*, 63(6), 22–27. <https://www.jstor.org/stable/42730349>
- Shneidman, L. A., Arroyo, M. E., Levine, S. C., & Goldin-Meadow, S. (2013). What counts as effective input for word learning?. *Journal of child language*, 40(3), 672–686. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000141>
- Sim, S. & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50–55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900107>
- Şimşek, Z. C., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2021). Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development. *Reading and Writing*, 34, 817-839. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10091-9>
- Smith, R., Snow, P.C., Serry, T.A., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42, 214 - 240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J. F., Costa, A., Iriarte Sanromán, Á., Almeida, J. J., Pinheiro, A. P., & Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade-level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research*, 46, 240–253. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0350-1>
- Stancel-Piątak, A., Mirazchiyski, P., & Desa, D. (2013). Promotion of Reading and Early Literacy Skills in Schools: A comparison of three European countries. *European Journal of Education*, 48(4), 498–510. <https://doi.org/10.1111/ejed.12050>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford.

- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for Pleasure and Progress in Vocabulary and Mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Sundqvist, A., Koch, F.S., Birberg Thornberg, U., Barr, R. & Heimann, M. (2021). Growing Up in a Digital World - Digital Media and the Association With the Child's Language Development at Two Years of Age. *Frontiers in Psychology*, 18;12:569920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569920>
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.003>
- Trelease, J. (2001). *The Read-aloud Handbook*. Penguin Books.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>
- Wang, S., Tzeng, O. J. L., & Aslin, R. N. (2022). Predictive brain signals mediate association between shared reading and expressive vocabulary in infants. *PloS one*, 17(8), e0272438. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272438>
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). Oral Language and Emergent Literacy Strategies Used by Australian Early Childhood Teachers During Shared Book Reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335–1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24, 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265–279. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.26>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 11–29). Guilford Press.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Yang, Y., & Gustafsson, J. (2004). Measuring socioeconomic status at individual and collective levels. *Educational Research and Evaluation*, 10, 259–288. <https://doi.org/10.1076/edre.10.3.259.30268>

Young, K.T., Davis, K., Schoen, C & Parker, S. (1998). Listening to parents: a national survey of parents with young children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 152, 255–262.

Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and Emotional Learning Services and Child Outcomes in Third Grade: Evidence from a Cohort of Head Start Participants. *Children and Youth Services Review*, 56, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.016>