

Hábitos e práticas de leitura em crianças de 1º ano, a partir de um projeto de Leitura Assistida por Animais da Biblioteca Municipal de Silves

Maria José Mackaaij

Município de Silves – Biblioteca Municipal de Silves

mjose.mackaaij@gmail.com

Lourdes Mata

ISPA – Instituto Universitário; CIE-ISPA

lmata@ispa.pt

Margarida Calado

ISPA – Instituto Universitário

margaridasilvacalado@gmail.com

Resumo

Vários estudos têm referido o impacto positivo que o recurso à Leitura Assistida por Animais tem na aprendizagem da leitura. Integrado no programa “Ler + Feliz” da Biblioteca Municipal de Silves, o projeto “L.E.R. Cãofiante” em 2015–2016, apoiou alunos de duas turmas de 1º ano. Mensalmente, estes participavam numa sessão de mediação do livro e da leitura, com a bibliotecária e os seus cães, para além de terem acesso a livros diversificados e de qualidade. Neste estudo participaram 80 crianças do 1º ano, 47 das quais integradas nas turmas do projeto e 33 no grupo de controlo. As famílias responderam a questionários no início e final do ano letivo. As crianças e professoras fizeram o registo das leituras realizadas e como estas decorreram. Os dados foram tratados recorrendo à ANOVA para medidas repetidas. Pudemos constatar um aumento da frequência de práticas lúdicas em família e do tempo de leitura em casa, entre o início e o fim do ano letivo, significativamente superior nas crianças participantes no projeto. Os registos das professoras e dos alunos confirmam a regularidade da leitura durante a participação do projeto e a importância que a intervenção teve para a despoletar.

Palavras-chave: Leitura Assistida por Animais; Hábitos de Leitura; Motivação para a Leitura; Literacia Familiar.

Reading habits of first graders who participated in an Assisted Reading Project by Silves Public Library

Abstract

Several studies have shown how Animal Assisted Reading can contribute positively to the learning process of young readers. As part of the program “Ler + Feliz” by Silves Public Library, the project “L.E.R. Cãofiante” helped the students of two first grade classes in 2015–2016. Once a month, the students attended a reading session, mediated by the librarian and her dogs, with a wide selection of good books. Altogether, 80 first graders were considered in this study, 47 of which belonged to the two classes attending the sessions, and 33 to a comparison group not attending the sessions. At the beginning and at the end of the school year, the parents answered questionnaires. The students and their teachers kept track of what the students read and how they performed. The data were analyzed using a repeated measures ANOVA. We observed a statistically significant increase in playful reading activities within the family and time for reading at home, between the beginning and the end of the school year, with the children who attended the sessions. The data provided by the teachers and their students confirm regular reading habits during the time of the project and that these were caused by the intervention.

Keywords: Animal Assisted Reading, Reading Habits, Reading Motivation, Family Literacy.

Introdução

A Leitura Assistida por Animais consiste na implementação de intervenções que têm por objetivo ajudar a praticar e melhorar as competências leitoras, lendo na presença de um cão treinado e amigável, habitualmente um cão de terapias. Desde que o primeiro projeto surgiu nos Estados Unidos, em 1999 – o programa R.E.A.D. da Intermountain Therapy Animals – que este tipo de intervenção se tem alargado a inúmeros países.

Projetos de Leitura Assistida por Animais têm vindo a ser implementados, quer em bibliotecas quer em escolas, suportados por práticas e estudos que evidenciam que ler para um cão pode ter um efeito benéfico no ambiente em que a leitura se pratica (Hall, Gee, & Mills, 2016; Shaw, 2013) e que as crianças evidenciam uma maior redução da pressão arterial quando leem em voz alta para um cão, do que quando o fazem na presença de um amigo ou adulto (Friedmann et al, 1983 cit. por Le Roux, 2014). Outros estudos vêm confirmar que a presença e interação amigável com um cão, ajuda a promover as competências leitoras e a

aprendizagem comprometida das crianças (Le Roux, Swartz, & Swart, 2014; Shaw, 2013), promove a concentração (Gee, Church, & Altobelli, 2010; Gee, Crist, & Carr, 2010; Hediger & Turner, 2014), aumenta a motivação para ler (Heyer & Beetz, 2014 cit. por Beetz & McCardle, 2017) e facilita o relaxamento e a regulação do stresse ao permitir a ativação da oxitocina e consequente inibição da síntese do cortisol (Beetz, Julius, Turner & Kotrschal, 2012).

A International Federation of Library Associations and Institutions, nas suas linhas orientadoras no âmbito da Dislexia (IFLA, 2014), destaca este tipo de projetos em bibliotecas como exemplos de boas práticas inspiradoras e, na Europa, encontramos já vários exemplos de projetos desta natureza com o objetivo de melhorar competências e gosto pela leitura.

Em Portugal, a Biblioteca Municipal de Silves foi pioneira na implementação da Leitura Assistida por Animais quando, em 2012, apresentou “Pipas de Livros”. Esta atividade, que foi inicialmente concebida como um momento de leitura de histórias na presença de um cão ouvinte para as crianças que iam à biblioteca ao sábado, foi também oferecida aos alunos do 1º ciclo, durante a sua habitual visita anual à biblioteca, tendo-se realizado 41 sessões, a que assistiram 847 crianças e respetivos docentes. Em 2013, a Biblioteca Municipal de Silves iniciou o projeto L.E.R. Cãofiante, em parceria com o Serviço de Psicologia do Município, sendo implementado numa turma de 3º ano. Este projeto propunha-se promover as competências leitoras e motivação das crianças e incluir o livro nas práticas diárias da sala de aula e em contexto familiar. O L.E.R. Cãofiante acompanhou os alunos dessa turma ao longo do seu 3º e 4º ano de escolaridade, tendo sido criado um forte vínculo entre todos os intervenientes, incluindo os cães, e desenvolvido hábitos de leitura com a colaboração da professora e das famílias.

Hábitos de leitura e sua importância

Hoje em dia a investigação é clara ao evidenciar a importância dos hábitos de leitura, mesmo em idades precoces (e.g. Allington, 2014; Gambrell, 2015; Mol & Bus, 2011; Scholastic, 2017). A partir de uma meta-análise de 99 estudos, desenvolvidos com crianças de diferentes idades, Mol e Bus (2011) concluem que as crianças que mais liam não só tinham melhor desempenho em leitura e melhor compreensão sobre o texto, mas também melhor desempenho escolar (Mol & Bus, 2011).

Também a meta-análise conduzida por Lindsay (2010) concluiu que o acesso a materiais impressos estava associado às atitudes face à leitura, comportamentos e performance em leitura. Em Portugal alguns estudos têm chegado a resultados semelhantes ao identificarem associações positivas entre a acessibilidade a materiais de leitura e os hábitos, atitudes e motivação para a leitura, assim como a algumas competências de literacia (e.g. Lage, Liz, António, & Correia, 2007; Mata, 2006).

Os resultados dos estudos sobre bibliotecas escolares vão no mesmo sentido (Clark, 2010; Serna, Rodrigues & Etxaniz, 2017). Serna et al. (2017) concluem que, aliado às atitudes

dos alunos e ao apoio das famílias, as bibliotecas escolares podiam promover hábitos de leitura não pela sua presença, mas ao desenvolverem intervenções concertadas e serem um espaço atrativo e renovado, utilizando complementarmente ferramentas tecnológicas. Clark (2010) constatou que os alunos de pior desempenho, ou não frequentavam as bibliotecas escolares ou faziam-no de forma pouco sistemática, diferenciando-se claramente dos alunos de melhor desempenho. Por outro lado, as diferenças entre estes não se limitavam somente ao desempenho, mas também a aspetos como o prazer e satisfação que sentiam relativamente à leitura (Clark, 2010).

Motivação para a leitura

Leitores frequentes geralmente mostram não só ter mais prazer associado à leitura como lhe atribuem mais importância (Sholastic, 2015), aspetos que estão claramente relacionados com a motivação para a leitura (e.g. Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Wigfield (2000) considera que o conceito de motivação para a leitura é multifacetado, sendo importante considerar três aspetos centrais: as razões subjacentes ao desenvolvimento de atividades de leitura, (e.g. prazer, obrigação, curiosidade); as perceções de competência que podem facilitar ou inibir um maior envolvimento; e a leitura enquanto atividade social, levando à partilha de ideias e tornando-a mais significativa. Nesta linha, Gambrell (2011) especifica sete aspetos que considera importantes para promover a motivação e hábitos de leitura: leituras relevantes para as crianças, variedade de materiais, hipótese de escolha sobre o que ler e como se envolver, uso de incentivos que reflitam o valor e importância da leitura (e.g. feedback de apoio, livros), oportunidades de sucesso, envolvimento em leitura de forma continuada e oportunidades para interagir com os outros sobre o que se lê.

Complementares a estes aspetos são os resultados do inquérito de Clark e Foster (2005) sobre os hábitos de leitura de crianças no início da escolaridade, onde se verificou que o livro só por si não era suficiente para que a maioria das crianças lesse. Surgiram outros aspetos centrais para as motivar, tais como o uso das tecnologias, o recurso a revistas, atividades paralelas (conhecer autores ou celebridades) e aspetos mais lúdicos (e.g. jogos). Baseados nestas conclusões, os autores consideram importante criar uma cultura que encoraje as crianças a serem leitoras «entusiásticas», sugerindo várias estratégias como contemplar materiais de leitura diversificados, considerar os interesses das crianças, permitir que estas planeiem e escolham as suas leituras e frequentem atividades na biblioteca (Clark & Foster, 2005). Esta diversidade de materiais, nomeadamente a integração de meios tecnológicos e a importância de uma vertente lúdica associada à leitura, também está presente na opinião de crianças portuguesas no início da escolaridade sobre o que leem e gostam de ler (Lage, Liz, António, & Correia (2007).

Em síntese, tal como Gambrell (2015) refere, não basta trabalhar as competências adequadas para que os alunos se tornem leitores frequentes, sendo também necessário fazer uma abordagem mais integrada que dê resposta aos seus interesses e curiosidade, para que se criem hábitos e competências de leitura. Por outro lado, constatamos que o papel de agentes externos à sala de aula (e.g. biblioteca) pode ser determinante no criar oportunidades para a promoção desses hábitos de leitura. Assim, o objetivo deste trabalho é estudar o impacto de um projeto de intervenção desenvolvido pela Biblioteca Municipal de Silves- L.E.R. Cãofiante 2015-2016 - nos hábitos e práticas de leitura de um grupo de crianças no início da escolaridade.

Método

O projeto L.E.R. Cãofiante 2015-2016

Integrado no Programa “Ler + Feliz” da Biblioteca Municipal de Silves, o projeto L.E.R. Cãofiante deu início, em 2015-2016, a um novo ciclo de intervenção, direcionado a crianças de duas turmas de 1º ano, com o objetivo de as apoiar ao longo do seu percurso inicial na leitura. Mensalmente, essas duas turmas deslocavam-se à Biblioteca para uma sessão de mediação do livro e da leitura, dinamizada pela bibliotecária responsável pelo projeto, com a colaboração dos seus cães. Foram realizadas oito sessões com uma turma e sete com a outra, com a duração média de 1h30m cada. Utilizaram-se estratégias diversificadas, como a leitura de histórias mediada pelos cães, conversa sobre os livros lidos, apresentação e exploração de novos livros e, no final do ano, até momentos de leitura das crianças para os cães e para os colegas. Os cães não só apoiavam as crianças na escolha dos livros, como iam “ouvindo” pacientemente as leituras realizadas, participando com as suas habilidades na mediação das histórias (e.g. assinalando as personagens das histórias, tocando um sino, opinando com um latido) ou simplesmente, estando presentes e deixando-se acarinhar. Estas sessões mensais visavam motivar e criar hábitos de leitura nas crianças, emprestando livros que pudessem alimentar práticas de leitura em sala de aula e na família, realçando gostos e interesses, valorizando avanços e esforço, ou seja, criando oportunidades sistemáticas de leitura e motivando as crianças.

Participantes

Participaram neste estudo 80 crianças do 1º ano, sendo 47 as envolvidas no projeto (Grande grupo) e 33 as que não participaram (Grupo de controlo). Além das crianças, os encarregados de educação também participaram respondendo a questionários antes e no final do projeto. As duas professoras também preencheram um questionário de opinião.

Instrumentos

Para os alunos:

Ficha de registo mensal dos livros emprestados – Esta ficha acompanhava os novos livros que mensalmente eram entregues para empréstimo na biblioteca de turma e permitia à professora registar os empréstimos aos alunos, bem como recolher as suas opiniões acerca dos livros.

Boletim de leituras – Cadernetas individuais, que seguiam o modelo do boletim de vacinas dos cães, onde as crianças colavam as miniaturas das capas dos livros lidos.

Para os pais:

Escala de literacia familiar – Adaptada de uma escala de Pacheco e Mata (2013), tinha como objetivo caracterizar as práticas e ambientes de literacia na família. Foram considerados três tipos de práticas conjuntas entre pais e filhos: ensino (11 itens), lúdicas/ocupação de tempos livres (12 itens) e rotinas do dia-a-dia (10 itens). Para cada questão os pais indicavam a frequência com que esta ocorria numa escala de resposta tipo Likert de cinco pontos. Complementarmente, os pais foram questionados sobre o tempo médio semanal utilizado em leitura de histórias, e as idas à biblioteca.

Perceção dos pais – Foi construído um questionário composto por perguntas de resposta aberta, de modo a caracterizar a forma como as crianças partilhavam em casa as experiências vividas no âmbito do projeto e as vivências na família.

Para as professoras:

Questionário – Constituído por questões de resposta aberta, com o objetivo de recolher a opinião das docentes quanto à implementação do projeto e ao seu impacto na rotina da turma, nas competências das crianças e no envolvimento das famílias.

Procedimentos

Os dados relativos aos pais foram recolhidos no início e no final do ano letivo sendo codificados por um sistema de numeração que permitiu o seu emparelhamento (P1, P2, etc). A recolha dos dados das crianças decorreu ao longo do ano letivo. Foram solicitadas autorizações aos encarregados de educação e salvaguardada a vontade das crianças em participar. As professoras responderam ao questionário no final do projeto. Para o tratamento estatístico dos dados recolhidos recorreu-se ao software SPSS Statistics (versão 22 IBM SPSS Statistics, 2016).

Resultados

Práticas de literacia familiar

Em relação às práticas de literacia familiar apresentam-se nos gráficos da Figura 1 as médias iniciais e finais das frequências relatadas pelos pais dos alunos envolvidos no projeto L.E.R. Cãofiante (Grande grupo) e dos alunos do Grupo de controlo. Pudemos verificar que

inicialmente os pais das crianças do Grande grupo relataram a ocorrência de menos práticas de literacia em casa. Do início (Momento 1) para o final (Momento 2) verifica-se no Grande grupo um aumento da frequência de práticas dos três tipos, enquanto no Grupo de controlo há uma descida ou estabilização.

Para verificação da significância estatística destas diferenças recorreu-se a uma ANOVA para medidas repetidas, evidenciando-se um efeito global do Momento*Grupo para as práticas de literacia familiar [Pillai's Trace=.141, $F(3,57) = 3,107$, $p = .033$]. As análises univariadas permitiram identificar que este efeito foi significativo somente para as atividades lúdicas e de ocupação de tempos livres [$F(1,59)=8,452$, $p=.005$].

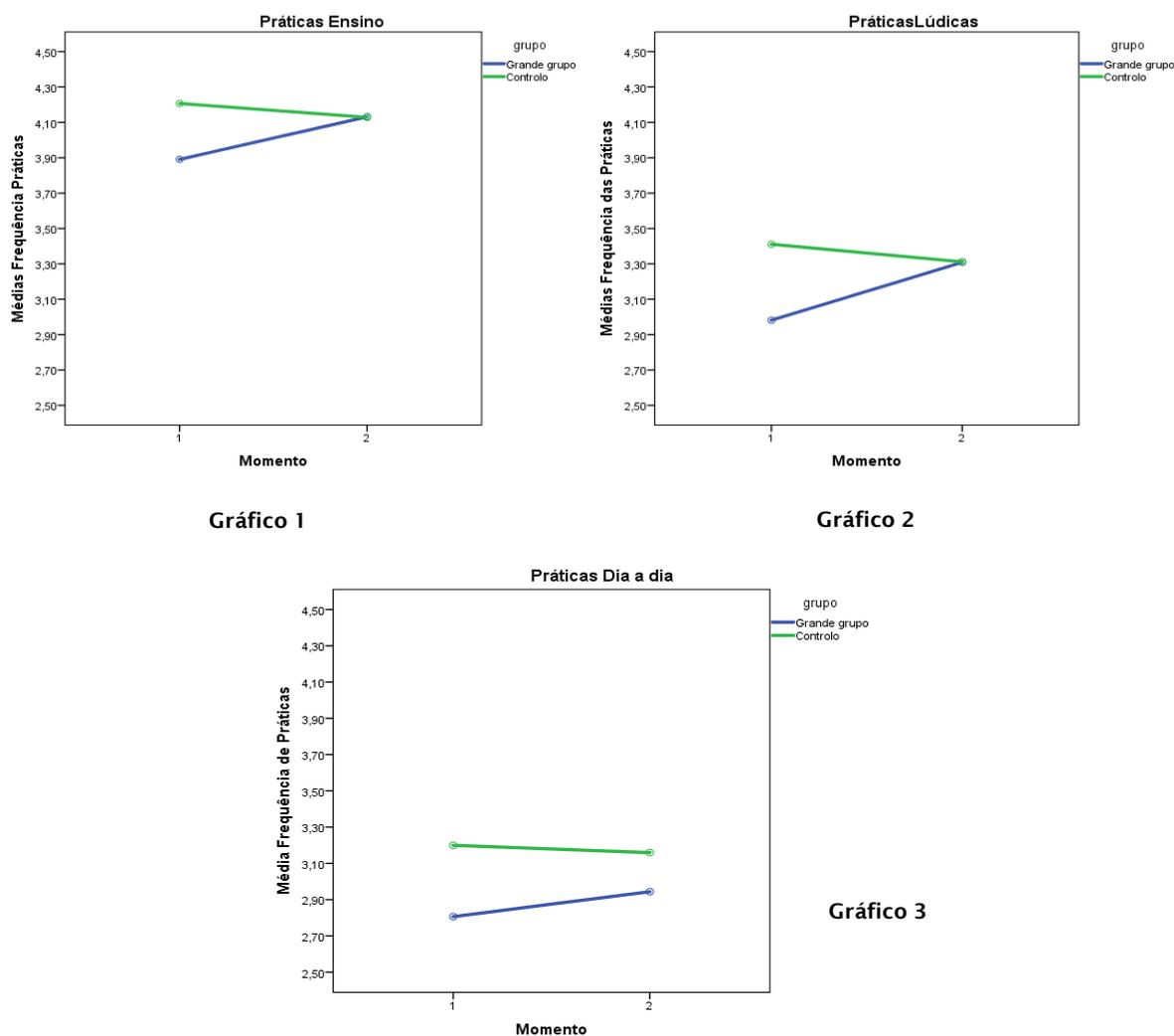


Figura 1 - Práticas de literacia familiar – entre os dois grupos no início e fim da participação no projeto.
Momento 1 - início; Momento 2 - fim

Hábitos de leitura

Procurámos caracterizar os hábitos de leitura não só através do registo das leituras que as crianças iam fazendo, como também através da frequência percebida pelos próprios

pais. No que se refere aos registos das crianças, pudemos constatar, tal como está representado no gráfico da Figura 2 que, nas duas turmas envolvidas no projeto, os livros emprestados foram geralmente lidos por mais do que uma criança já que na sua globalidade cada livro foi lido, em média, por três crianças.

Complementarmente também analisámos a frequência percebida pelos pais sobre o tempo semanal utilizado em leitura de histórias e sobre as idas à biblioteca.

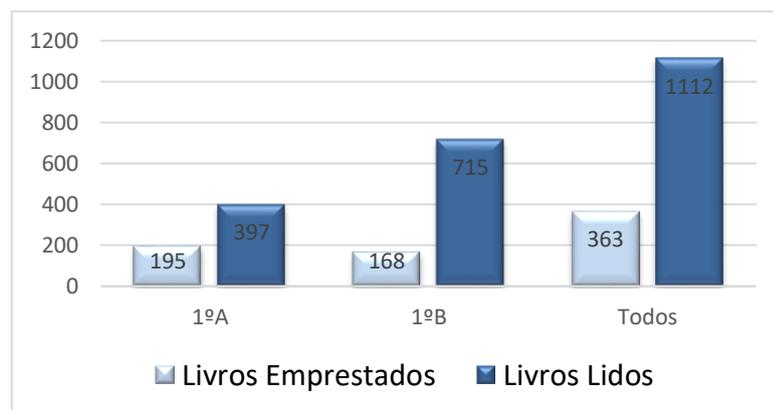


Figura 2 - Número de livros emprestados e leituras efetuadas pelos alunos envolvidos no projeto.

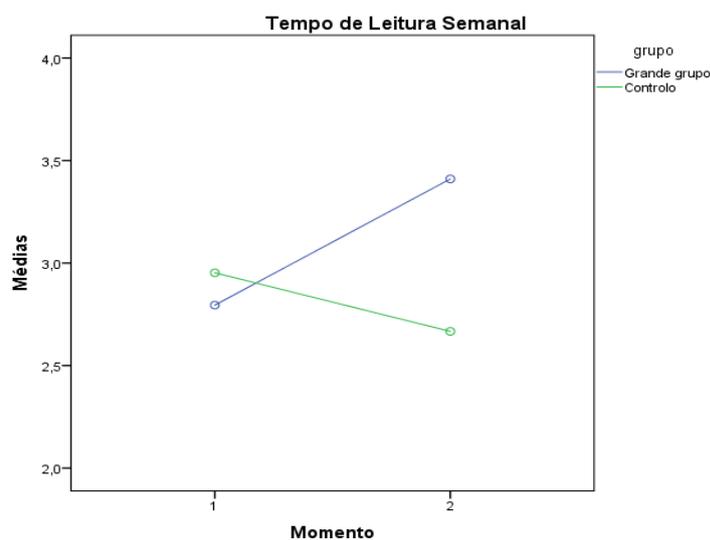


Figura 3 - Comparação do tempo de leitura de histórias entre os dois grupos, no início e fim da participação no projeto. Momento 1 - início; Momento 2 - fim

Quanto ao tempo de leitura de histórias, pudemos observar que inicialmente os pais das crianças do Grande grupo percecionavam uma menor frequência e que, depois da implementação, este padrão se alterou (Figura 3). Enquanto no Grupo de controlo, os pais referiram uma diminuição das práticas de leitura, no Grande grupo a situação é inversa, tendo aumentado significativamente a sua ocorrência [Pillai's Trace=.102, $F(1,58) = 6,592$, $p = .024$].

Questionámos as crianças do Grande grupo sobre quem participava nessas leituras. Pudemos constatar que a maioria referiu haver sempre algum outro elemento da família, sendo as mães referidas por 70,2% das crianças. Vimos também que irmãos e pais eram indicados por um número significativo de crianças (41,6% e 31,9% respetivamente). Quase metade das crianças referiu que também lia sozinha.

No que se refere à frequência de idas das crianças à biblioteca (Figura 4) constatámos, pelas respostas dos pais, que apesar de esta aumentar sempre do início para o fim do ano, este aumento foi mais significativo no grupo que participou na intervenção [Pillai's Trace=.076, $F(1,65) = 5,328$, $p = .013$].

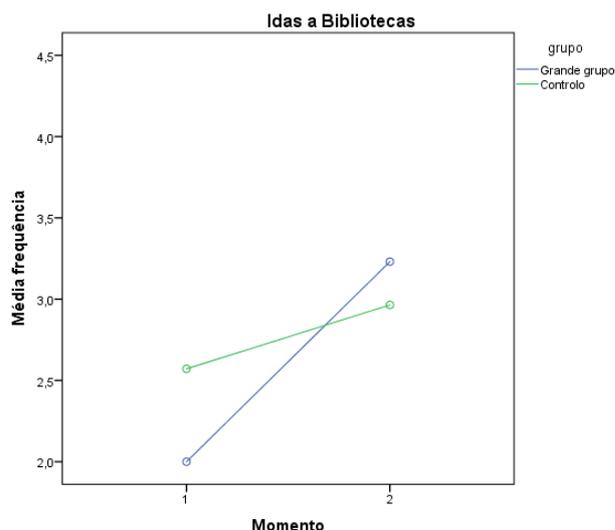


Figura 4 – Frequência de idas à biblioteca no início e fim do projeto.
Momento 1 – início; Momento 2 – fim

As opiniões das professoras sobre o projeto foram de um modo geral muito positivas. As duas professoras realçaram a sua importância para promover a curiosidade e interesse das crianças pelos momentos de leitura: Prof.1: «*Despertam a curiosidade dos alunos para os livros. Motivam/sensibilizam para a importância da leitura*». Também é explícita a referência ao ganho de competências potenciadas pelo projeto: Prof.2: «*Tornou-os mais desinibidos, persistentes e sempre com vontade permanente de vencer as dificuldades ... Para os meus alunos ler é um prazer. Alguns já começam a manifestar gosto pela escrita e inventam as suas histórias, dando largas à sua criatividade. Isso terá, a longo prazo, efeitos benéficos nas aprendizagens e na vida social*».

Também os pais foram unânimes ao afirmar que os filhos gostaram de participar no projeto, realçando a forma positiva como encaravam as atividades desenvolvidas, a partilha que faziam em casa e as expectativas que tinham para a sessão seguinte. Foram 29 os pais (61,7%) que referiram existir benefícios nas competências leitoras (destes quatro referiram poucos), se a estes juntarmos oito que, embora não explicitassem benefícios ao nível das competências o fizeram mencionando o gosto e motivação, constatamos que 37 pais (78,7 %) reconheceram benefícios na participação. Somente quatro pais (8,5%) referiram explicitamente que o projeto não teve benefícios nas competências dos filhos, embora dois destes voltem a realçar o papel no esforço e força de vontade dos filhos face às dificuldades. Os restantes seis não sabiam ou não se pronunciaram. Para além disso, a maioria das famílias realçou a importância da participação para a autoconfiança dos filhos, satisfação, autoestima, entusiasmo e segurança. De referir que nenhum pai explicitou dificuldades em integrar as práticas de leitura solicitadas nas suas rotinas familiares e grande parte fala da forma positiva como esses momentos decorriam e das mudanças que introduziram nos hábitos de leitura dos filhos.

Discussão dos resultados

No que se refere às práticas de literacia familiar constatámos que globalmente o projeto parece ter introduzido benefícios significativos para os alunos que nele participaram, pois a alteração da frequência de práticas de literacia foi superior nesse grupo. Estas crianças, apesar de inicialmente no seu ambiente familiar ocorrerem menos práticas, chegam ao final do ano compensando essas diferenças. Este ganho acabou por ser bastante significativo nas práticas lúdicas, ou seja, aquelas em que está integrada a leitura de histórias. Sabendo que, muitas vezes com o início da escolaridade, as práticas de literacia na família tendem a ser condicionadas, passando essencialmente a estar presentes aquelas que se ligam mais ao ensino e treino (Hannon, 1995; Mata, 1999; Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011), parece que a implementação deste projeto conseguiu inverter esta situação ao promover um aumento de práticas de leitura, e até controlando o decréscimo usual das práticas lúdicas com a entrada na escolaridade. A biblioteca conseguiu através do seu projeto L.E.R. Cãofiante desenvolver uma intervenção acentuando a natureza social da aprendizagem da literacia (Gambrell, 2011; Hannon, 1995, Wigfield, 2000) e influenciando práticas de leitura na escola e na família. Para além disso, foram utilizados outros elementos motivacionais promotores do envolvimento, tais como o uso de tarefas/atividades desafiantes e agradáveis para as crianças (Deci & Ryan, 2000) e os cães como promotores de ambientes mais agradáveis, por inibirem estados de ansiedade e facilitarem o desenvolvimento de emoções positivas (Beetz, 2013). Este aspeto transparece mesmo em algumas das apreciações dos pais em relação ao projeto, à semelhança do identificado por Shaw (2013): «*A interação com os animais faz com que eles se tornem mais confiantes e torna o processo de aprendizagem uma coisa divertida.*» (P14) ou «*Também a envolvimento com os cães (animais) é prova de que as*

"palavras têm vida"» (P41) ou ainda «*Foi sempre uma alegria poder estar com os cães, ler para eles e interagir.*» (P37)

Este projeto procurou envolver as famílias complementando o trabalho desenvolvido na biblioteca e na escola. Assim, conseguiu que os pais contribuíssem, atuando por vias distintas na linha do que é estabelecido pelo modelo ORIM: Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos (Hannon, 1995, 1998; Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005). As **Oportunidades** de leitura foram potenciadas através do sistema de empréstimo criado na biblioteca e dinamizado pelas professoras durante todo o mês. A efetivação deste acréscimo de oportunidades de leitura na família acaba por ser também visível no tempo de leitura semanal, tendo este sido um indicador onde se diferenciaram os alunos que participaram no projeto e os que não participaram. Pelo contacto direto e sistemático, os pais estiveram atentos às dificuldades e conquistas dos filhos. Este **Reconhecimento** ligado à tomada de consciência e valorização das aquisições feitas pelas crianças (Hannon, 1995, 1998; Nutbrown, et al., 2005) transparece nos testemunhos de pais quando dizem: «*Passou a querer ler mais e melhor e a querer ler para nós ouvirmos.*» (P17), «*Melhorou muito a leitura, especialmente em voz alta, e aumentou a sua motivação (para) fazê-lo de forma autónoma.*» (P35). O projeto conseguiu também promover mais quantidade, variedade e qualidade de **Interações** em torno da leitura, havendo diversidade de familiares envolvidos nos momentos da leitura (mãe, pai, irmãos, etc.). Os seus testemunhos mostram como as interações adulto/criança foram importantes veículos para o desenvolvimento de atitudes positivas: «*Lendo histórias com o meu educando, eu lia uma folha ele lia outra. Gosta muito de ler assim!*» (P45), «*Foi muito bom e importante participar nesta integração porque a minha educanda ficava radiante em frente à família sempre que pegava num livro para ler. Foi uma ótima experiência.*» (P40). As estratégias desenvolvidas no projeto também permitiram aos pais assumirem-se como **Modelos** de como e quando utilizar a leitura.

Parece-nos que as estratégias implementadas podem apoiar-se no que Baker, Dreher e Guthrie (2000) consideram «leitores envolvidos», ou seja: os que leem frequentemente e o fazem por interesse, prazer e para aprenderem. Neste projeto proporcionaram-se oportunidades para que as crianças tivessem as suas razões para ler, através da diversidade de ouvintes (os cães, a família, a professora, a bibliotecária...) e de materiais de leitura, e até para criarem os seus textos e livros. O L.E.R. Cãofiante arranjou estratégias através das quais as crianças podiam usar e perceber usos agradáveis da leitura, não só na biblioteca, mas também na escola e na família, promovendo oportunidades para que usassem e sentissem a leitura de formas diferentes das habituais no processo de aprendizagem.

Apesar dos efeitos positivos do projeto, podem levantar-se algumas questões que poderão orientar intervenções futuras. Primeiro, coloca-se a questão da duração destes efeitos. Verificou-se um aumento da frequência de hábitos de leitura e de atitudes positivas face à leitura, durante os oito meses de implementação do projeto, contudo, não sabemos se

o tempo foi suficiente para criar leitores envolvidos, que mantenham estes hábitos quando deixarem de ter o suporte da biblioteca. São crianças no início da aprendizagem, que ainda não são suficientemente fluentes para que sintam os momentos de leitura individual como prazerosos e positivos. Por outro lado, a participação das famílias foi essencial, mas quando terminar o projeto conseguirão manter o acesso a livros e materiais diversos que fomentem o gosto e curiosidade pela leitura? Mesmo em relação aos professores, o tempo de implementação do projeto poderá não ter sido suficiente para que autonomamente mantenham o ritmo de leituras dos seus alunos e consigam a participação das famílias. O facto de a biblioteca ser um parceiro da escola e das famílias criou condições que facilitaram a mudança de alguns hábitos, que poderão ou não manter-se quando este parceiro deixar de estar presente.

Considerações finais

Como primeira conclusão deste trabalho realçamos o facto de se terem criado condições para promover hábitos de leitura em idades precoces. Estes, tal como se tem verificado em múltiplas investigações (Mol & Bus, 2011), estão associados a um melhor desempenho em leitura e compreensão dos textos lidos e também a um melhor desempenho escolar. O facto de se ter facilitado o acesso a materiais impressos de qualidade, parece-nos ter sido também uma mais-valia, por ser uma via facilitadora de atitudes positivas face à leitura (Lindsay, 2010).

Por outro lado, é de realçar o papel que os cães desempenharam enquanto elemento motivacional. A sua presença e participação tornaram os momentos de leitura mais positivos e levaram não só a que as crianças ansiassem por uma nova ida à biblioteca para os verem e acarinharem, mas também pelo contributo que os cães davam na valorização das suas tentativas de leitura ou na escolha dos livros para serem lidos. Este apoio motivacional parece-nos muito importante, nomeadamente em fases iniciais da leitura, em que as crianças não dominam ainda as competências necessárias, não são fluentes, têm inúmeras dificuldades e em que o suporte que recebem é essencial para que continuem a persistir e consigam ultrapassar as dificuldades que sentem.

Por último, parece-nos importante referir o contributo que este projeto deu para a colaboração entre três contextos importantes na vida das crianças: família, escola e comunidade (Epstein, 2011). Conseguiu-se, através das estratégias implementadas no âmbito do L.E.R. Cãofiante, que todos colaborassem tendo objetivos comuns para melhorar as competências de leitura das crianças, embora respeitando as especificidades de cada contexto e as competências e papéis de cada um dos intervenientes, sendo complementar o trabalho desenvolvido pelos familiares, pelas professoras e pela técnica da biblioteca.

Consideramos que este tipo de abordagem, realça o papel que as bibliotecas podem e devem desempenhar ao oferecerem respostas diversificadas, consoante as necessidades e

recursos de cada comunidade, para a promoção de hábitos de leitura, pois só assim se conseguirá dar resposta aos desafios que se colocam atualmente para a utilização do livro e da leitura e para a formação de leitores envolvidos.

Referências bibliográficas

ALLINGTON, Richard L. (2014) – How reading volume affects both reading fluency and reading achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education* [Em linha]. Vol. 7, N° 1 [Consult. 10 Abr. 2017], p. 13–26. Disponível na Internet: <URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053794.pdf>>. ISSN 1307–9298

BAKER, Linda; DREHER, Mariam Jean; GUTHRIE, John T. (2000) – Why teachers should promote reading engagement. In *Engaging young readers : promoting achievement and motivation*. New York : The Guilford Press. ISBN 1–57230–554–1. p. 1–16.

BEETZ, Andrea; JULIUS, Henri; TURNER, Dennis; KOTRSCHAL, Kurt (2012) – Effects of social support by a dog on stress modulation in male children with insecure attachment. *Frontiers in Psychology* [Em linha]. Vol. 3 [Consult. 19 Jun. 2015]. Disponível na Internet: <URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3498889/>>. ISSN 1664–1078

BEETZ, Andrea (2013) – Socio–emotional correlates of a school dog–teacher–team in the classroom. *Frontiers in Psychology* [Em linha]. Vol. 4 [Consult. 19 Jun. 2015]. Disponível na Internet: <URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00886>>. ISSN 1664–1078

BEETZ, Andrea; MCCARDLE, Peggy (2017) – Does reading to a dog affect reading skills? In *How animals help students learn : research and practice for educators and mental–health professionals*. New York : Routledge. ISBN 978–1–138–64864–0. p. 111–123.

CLARK, Christina (2010) – Linking school libraries and literacy : young people’s reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment [Em linha]. London : National Literacy Trust [Consult. 10 Abr. 2017]. Disponível na Internet: <URL: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/5760/Linking_school_libraries_and_literacy_2010.pdf>

CLARK, Christina; FOSTER, Amelia (2005) – Children’s and young people’s reading habits and preferences : the who, what, why, where and when [Em linha]. London: National Literacy Trust [Consult. 19 Fev. 2008]. Disponível na Internet: <URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>>

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. (2000) – The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits : human needs and the self–determination of behaviour. *Psychological Inquiry* [Em linha]. Vol. 11, N° 4 [Consult. 17 Out. 2011], p. 227–268. Disponível na Internet: <URL:

http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf>. ISSN 1532-7965

EPSTEIN, Joyce L. (2011) – School, family and community partnerships : preparing educators and improving schools. 2ª ed. Philadelphia : Westview Press. 634 p. ISBN 978-0-8133-4447-8.

FRIEDMANN, E.; KATCHER, A.; THOMAS, S.; LYNCH, J.; MESSENE, P. (1983) – Social interaction and blood pressure : influence of animal companions. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. Vol. 171, N° 8, p. 461-465. ISSN 1539-736X

GAMBRELL, Linda B. (2011) – Seven rules of engagement : what is most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher* [Em linha]. Vol. 65, N° 3 [Consult. 21 Abr. 2017]. Disponível na Internet: <doi: 10.1002/TRTR.01024>. ISSN 1936-2714

GAMBRELL, Linda B. (2015) – Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher* [Em linha]. Vol. 69, N° 3 [Consult. 21 Abr. 2017], p. 259-263. Disponível na Internet: <doi: 10.1002/trtr.1423>. ISSN 1936-2714

GEE, Nancy R.; CHURCH, Meredith T.; ALTOBELLI, Christie L. (2010) – Preschoolers make fewer errors on an object categorization task in the presence of a dog. *Anthrozoös* [Em linha]. Vol. 23, N° 3 [Consult. 8 Ago. 2016], p. 223-230. Disponível na Internet: <URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/175303710X12750451258896>>. ISSN 1753-0377

GEE, Nancy R.; CRIST, Elise N.; CARR, Daniel N. (2010) – Preschool children require fewer instructional prompts to perform a memory task in the presence of a dog. *Anthrozoös* [Em linha]. Vol. 23, N° 2 [Consult. 8 Ago. 2016], p. 173-184. Disponível na Internet: <URL: doi: 10.2752/175303710X12682332910051>. ISSN 1753-0377

HALL, Sophie; GEE, Nancy R.; MILLS, Daniel S. (2016) – Children reading to dogs : a systematic review of the literature. *PLOS ONE* [Em linha]. Vol. 11, N° 2 [Consult. 3 Mar. 2017]. Disponível na Internet: <URL: doi: 10.1371/journal.pone.0149759>. ISSN 1932-6203

HANNON, Peter (1995) – Literacy, home and school : research and practice in teaching literacy with parents. London : The Falmer Press. 170 p. ISBN 0-7507-0360-1

HANNON, Peter. (1998) – How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In *Children achieving : best practices in early literacy*. Newark, Delaware : International Reading Association. ISBN 978-0872071933, p. 121-143.

HEDIGER, Karin; TURNER, Dennis C. (2014) – Can dogs increase children's attention and concentration performance? A randomized controlled trial. *Human-Animal Interaction Bulletin* [Em linha]. Vol. 2, N° 2 [Consult. 3 Mar. 2017]. Disponível na Internet: <URL: <https://www.researchgate.net/publication/286190655>>.

INTERMOUNTAIN THERAPY ANIMALS. Reading Education Assistance Dog (R.E.A.D.) [Em linha]. Salt Lake City : ITA [Consult. 21 Jun. 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://www.therapyanimals.org/R.E.A.D.html>>.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (2014) – IFLA guidelines for library services to persons with dyslexia [Em linha]. [Consult. 22 Jan. 2017]. Disponível na Internet: <URL: https://www.ifla.org/files/assets/Isn/publications/guidelines-for-library-services-to-persons-with-dyslexia_2014.pdf>

LAGES, Mário; LIZ, Carlos; ANTÓNIO, João; CORREIA, Tânia (2007) – Os estudantes e a leitura. Lisboa : Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. 472 p. ISBN 978-972-614-418-2.

LE ROUX, Marieanna C.; SWARTZ, Leslie; SWART, Estelle (2014) – The effect of an animal-assisted reading program in the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students : a randomized control study. Child Youth Care Forum [Em linha]. Vol. 43, N° 6 [Consult. 22 Jan. 2017], p. 655-673. Disponível na Internet: <URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10566-014-9262-1>>. ISSN 1573-3319

LINDSAY, Jim (2010) – Children’s access to print material and education-related outcomes : findings from a meta-analytic review [Em linha]. Naperville : Learning Point Associates. [Consult. 20 Abr. 2017]. Disponível na Internet: <URL: http://www.leepbook.com/eventdownloads/9059_RIFandLearningPointMeta-FullReport.pdf>.

MATA, Lourdes (1999) – Literacia : o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica* [Em linha]. Vol. 17, N° 1, p. 65-77. Disponível na Internet: <URL: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>>. ISSN 0870-8231

MATA, Lourdes (2006) – Literacia familiar : ambiente familiar de literacia e descoberta da linguagem escrita. Porto : Porto Editora. 253 p. ISBN 978-972-0-34460-1.

MATA, Lourdes; MONTEIRO, Vera; PEIXOTO, Francisco (2009) – Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica* [Em linha]. Vol. 27, N° 4, p. 563-572. Disponível na Internet: <URL: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/257/1/AP%2027%284%29%20563-572.pdf>>. ISSN 0870-8231

MOL, Susanne E.; BUS, Adriana (2011) – To read or not to read : a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* [Em linha]. Vol. 137, N° 2 [Consult. 20 Abr. 2017], p. 267-296. Disponível na Internet: <URL: doi: 10.1037/a0021890>. ISSN 0033-2909

NUTBROWN, Cathy; HANNON, Peter; MORGAN, Anne (2005) – Early literacy work with families : policy, practice and research. London : Sage Publications. 216 p. ISBN 1-4129-0375-0.

PACHECO, Patrícia; MATA, Lourdes (2013) – Literacia familiar : crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica* [Em linha]. Vol. 31, Nº 2, p. 217–234. Disponível na internet: <URL: doi: 10.14417/S0870-8231201300030001>. ISSN 0870-8231

SALGADO, Lucília; MATA, Lourdes; CARDOSO, Carolina; FERREIRA, Joana; PATRÃO, Carlo; DURÃO, Ana (2011) – O aumento das competências educativas das famílias : um efeito dos Centros Novas Oportunidades [Em linha]. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Disponível na Internet: <URL: <http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/estudoANQCNO2011.pdf>>. ISBN 978-972-8743-71-0

SCHOLASTIC (2017) – Kids & family reading report [Em linha]. Scholastic. [Consult. 20 Abr. 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://www.scholastic.com/readingreport/files/Scholastic-KFRR-6ed-2017.pdf>>.

SERNA, Maite; RODRÍGUEZ, Arantzazu; ETXANIZ, Xabier (2017) – Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de educación primaria. *Ocnos : revista de estudios sobre lectura* [Em linha]. Vol. 16, Nº 1 [Consult. 16 Abr. 2017], p. 18–49. Disponível na Internet: <URL: doi: 10.18239/ocnos_2017.16.1.12.05>. ISSN 1885-446X

SHAW, Donita Massengill (2013) – Man’s best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher* [Em linha]. Vol. 66, Nº 5 [Consult. 21 Jun. 2017], p. 365–371. Disponível na Internet: <URL: doi: 10.1002/TRTR.1136>. ISSN 1936-2714

WIGFIELD, Allan (2000) – Facilitating children’s reading motivation. In *Engaging young readers : promoting achievement and motivation*. New York : The Guilford Press. ISBN 1-57230-554-1. p. 140–158.