

READ@HOME

Guia de Materiais



Foto: ©UNICEF

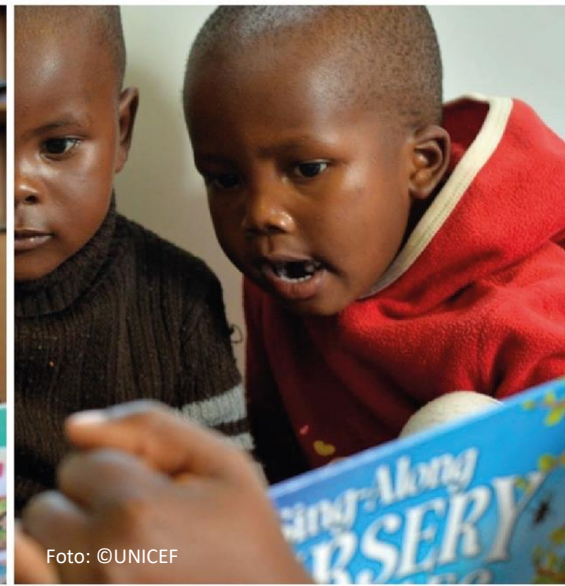


Foto: ©UNICEF



©2021 Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial
1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Telefone: 202-473-1000; Internet: www.worldbank.org
Alguns direitos reservados.

O presente trabalho resulta do trabalho de funcionários do Banco Mundial com contribuições externas. Os resultados, interpretações e conclusões expressos neste trabalho não reflectem necessariamente as opiniões do Banco Mundial, do seu Conselho Executivo, ou dos governos que representam. O Banco Mundial não garante a exactidão das informações incluídas neste trabalho. Nada neste documento constituirá ou será considerado como uma limitação ou renúncia aos privilégios e imunidades do Banco Mundial, todos expressamente reservados.

Direitos e Permissões



Esta obra está disponível sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 IGO (CC BY 4.0 IGO) <https://creativecommons.org/licenças/by/4.0/>, com a seguinte menção obrigatória e vinculativa:

Todo e qualquer litígio que surja no âmbito desta Licença e que não possa ser resolvido amigavelmente será submetido a mediação de acordo com as Regras de Mediação da OMPI em vigor no momento em que a obra foi publicada. Se o pedido de mediação não for resolvido no prazo de quarenta e cinco (45) dias após o pedido, quer o Adquirente quer o Licenciador podem, de acordo com uma notificação de arbitragem comunicada por meios razoáveis à outra parte, remeter o litígio para arbitragem final e vinculativa a ser conduzida de acordo com as Regras de Arbitragem da UNCITRAL, vigentes à data. O tribunal arbitral será composto por um árbitro único e a língua do processo será o inglês, salvo acordo em contrário. O local de arbitragem deverá ser onde o Licenciador tem a sua sede. Os procedimentos arbitrais serão conduzidos à distância (por exemplo, através de conferência telefónica ou de comunicações escritas) sempre que praticável, ou realizados na sede do Banco Mundial em Washington, DC.

Atribuição - É favor citar a obra do seguinte modo: Banco Mundial (2021). Read@Home: Guia de Materiais. Washington, DC: Banco Mundial.

Traduções - Se criar uma tradução desta obra, queira acrescentar o seguinte termo de responsabilidade, juntamente com a atribuição: Esta tradução não foi criada pelo Banco Mundial e não deve ser considerada uma tradução oficial do Banco Mundial. O Banco Mundial não será responsável por qualquer conteúdo ou erro nesta tradução.

Adaptações - Se criar uma adaptação desta obra, queira acrescentar o seguinte termo de responsabilidade, juntamente com a atribuição: Esta é uma adaptação de uma obra original do Banco Mundial. As visões e opiniões expressas na adaptação são da exclusiva responsabilidade do autor ou autores da adaptação e não são endossadas pelo Banco Mundial.

Conteúdo de terceiros - O Banco Mundial não é necessariamente proprietário de cada componente do conteúdo incluído na obra. Por conseguinte, o Banco Mundial não garante que a utilização de qualquer componente ou parte individual de terceiros contidos na obra não infrinja os direitos desses terceiros. O risco de reclamações resultantes de tal infracção recai exclusivamente sobre si. Se desejar reutilizar uma componente da obra, é da sua responsabilidade determinar se é necessária autorização para essa reutilização e obter a autorização do titular dos direitos de autor. Entre os exemplos de componentes inclui-se, sem limitação, tabelas, figuras ou imagens.

Todas as questões sobre direitos e licenças devem ser endereçadas a Marcela Gutierrez, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, EUA; e-mail: mgutierrezb@worldbankgroup.org

Apoiado com financiamento da Parceria Global para a Educação



AGRADECIMENTOS

Este Manual foi elaborado por uma equipa especializada liderada por Marcela Gutierrez, composta por Adelle Pushparatnam, Melissa Diane Kelly e Shirin Lutfali. Faz parte da iniciativa *Read@Home*, liderada por Amanda Devercelli e Peter Antony Holland. Vários colegas forneceram valiosos comentários, reacções e contributos, incluindo Amanda Devercelli, Peter Holland, Ibrahima Samba, Penelope Bender e Jessica Lee. O desenvolvimento e preparação do pacote foi supervisionado por Omar Arias, Gestor de Prática da Equipa de Conhecimento Global e Inovação. Foi desenhado por Marianne Amkieh Siblini. A redacção ficou a cargo de Marc DeFrancis. Medhanit Solomon prestou apoio administrativo. O relatório foi produzido com o apoio da Parceria Global para a Educação.

ÍNDICE

Introdução	8
A Iniciativa Read@Home	8
Investigação Global sobre Livros e Leitura	9
Como as Crianças Aprendem a Ler	12
O Papel dos Pais e dos Cuidadores no Apoio à Alfabetização das Crianças	15
1. Selecção de Livros	18
1A. Características dos Livros de Histórias de Qualidade	18
1B. Identificar e Seleccionar Livros	28
1C. Custo dos Livros e Cartões de Histórias para Crianças	33
2. Orientações para o envolvimento do cuidador	36
2A. Estratégias para o envolvimento dos cuidadores antes, durante e depois da leitura	36
2B. Distribuição de conteúdos a cuidadores como parte do pacote Read@Home	41
2C. Identificação de ferramentas e orientações nacionais para envolver os cuidadores no apoio à aprendizagem das crianças	49
3. Monitorar para Aprender	53
3A. Seleccionar o melhor enquadramento de M&A.....	53
3B. Identificar as estratégias de recolha de dados adequadas	57
3C. Recolha responsável de dados e partilha de resultados.....	65
Anexos	68
Anexo A. Exemplo de folheto sobre a leitura com crianças	68
Anexo B. Exemplos de mensagens sobre Leitura em conjunto PARA cuidadores com baixa literacia	69
Anexo C. Exemplo de folheto para cuidadores sobre actividades sem uma história/texto.....	70
Anexo D. Actividades adicionais para pais.....	71
Anexo E. Lista indicativa de organizações que trabalham na área da alfabetização inicial	76
Anexo F. Ferramenta Base de Monitoria Read@Home.....	82
Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria.....	93
Referências bibliográficas	125
Notas	132

ACRÓNIMOS

ASER	Relatório Anual sobre a Situação da Educação (em inglês, <i>Annual Status of Education Report</i>)
CC	Creative Commons
COVID-19	Doença do Coronavírus
DFID	Ministério do Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (em inglês, <i>Department for International Development of the United Kingdom</i>)
ECE	Educação da Primeira Infância (em inglês, <i>Early Childhood Education</i>)
EGRA	Avaliação de Leitura de Grau Inicial (em inglês, <i>Early Grade Reading Assessment</i>)
FCDO	Ministério dos Negócios Estrangeiros, Commonwealth e Desenvolvimento (em inglês, <i>Foreign, Commonwealth & Development Office</i>)
g/m ²	gramas por metro quadrado
IAI	Ensino Áudio Interactivo (em inglês, <i>Interactive Audio Instruction</i>)
IVR	Gravação de voz interactiva (em inglês, <i>Interactive Voice Recording</i>)
mm	milímetros
NORAD	Agência Norueguesa de Cooperação para o Desenvolvimento (em inglês, <i>Norwegian Agency for Development Cooperation</i>)
PASEC	Programa para a análise dos sistemas educativos da confederação (em francês, <i>Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la confemen</i>)
REACH	Resultados em Educação para Todas as Crianças (em inglês, <i>Results in Education for All Children</i>)
SMS	Serviço de Mensagens Curtas (em inglês, <i>Short Message Service</i>)
TV	Televisão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em inglês, <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês, <i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>)
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (em inglês, <i>United States Agency for International Development</i>)

O objectivo deste manual é fornecer orientação prática sobre a identificação e selecção de materiais de leitura infantil e de qualidade para uso doméstico, e a identificação ou concepção de materiais de acompanhamento para cuidadores, de forma a apoiar a aprendizagem das crianças. O manual faz parte da iniciativa Read@Home, que visa fornecer materiais de leitura e aprendizagem a lares de difícil acesso. Começa com uma secção introdutória que explica a importância da leitura em casa e apresenta a base factual, seguida de orientações práticas passo a passo sobre como identificar e seleccionar materiais de leitura de qualidade adequados à idade; como encontrar, conceber e distribuir orientações de acompanhamento para os cuidadores; e como monitorar e avaliar os esforços de distribuição de livros.



Foto: © UNICEF

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A INICIATIVA READ@HOME

O objectivo da iniciativa Read@Home é fornecer materiais de leitura e aprendizagem a lares de difícil acesso, da forma mais rápida e eficiente possível, juntamente com o apoio a pais e outros cuidadores para que estes participem na aprendizagem das crianças. O aumento da leitura em casa é uma componente fundamental da construção de um sistema que ajudará os países a enfrentarem a *pobreza de aprendizagem*^A, a desenvolverem sistemas educativos mais eficazes e equitativos e a serem resilientes perante desafios futuros. Antes da pandemia da COVID-19, já era conhecida a necessidade de tornar a casa num ambiente de apoio à aprendizagem. Há demasiadas crianças com pouca ou nenhuma experiência de leitura em casa, o que limita o seu desenvolvimento linguístico e a aquisição de competências de pré-leitura, e, por sua vez, torna a transição para o ensino da leitura na escola muito desafiante. Assim que as crianças chegam à escola, muitos países de baixo e médio rendimento têm dificuldades para lhes proporcionar tempo suficiente de instrução. Muitos esforçam-se também por promover abordagens de ensino eficazes e inclusivas e por dar apoio aos professores no sentido de assegurarem o ensino para todos. Tudo isto tem impacto na qualidade da instrução que as crianças recebem.

A pandemia da COVID-19 destacou a importância e o potencial do ambiente de aprendizagem em casa para complementar a aprendizagem baseada na escola e combater a desigualdade na aprendizagem. A pandemia expôs também o fosso digital e de acessibilidade, que impacta de forma desproporcional os países pobres e as comunidades mais desfavorecidas dentro destes, agravando as desigualdades de aprendizagem que já existiam antes da pandemia. No futuro, os sistemas educativos precisam de abraçar a ideia de que a aprendizagem deve poder existir para todos, em todo o lado. Ter livros em casa é um primeiro passo de baixa tecnologia no apoio à aprendizagem no ambiente familiar, especialmente nas comunidades mais marginalizadas.

O Read@Home é dirigido às famílias que dificilmente serão abrangidas pelas abordagens de aprendizagem à distância a serem implementadas pelos ministérios da educação: pais com baixos níveis de alfabetização e famílias sem Internet, sem *smartphones*, mas possivelmente com algum acesso a telefones, rádio e/ou televisão. Este esforço irá alinhar-se com os esforços de aprendizagem à distância dos governos e complementar-los sempre que possível, a fim de assegurar uma abordagem integrada da aprendizagem em casa. No entanto, é fundamental que também seja concebido de modo a ser autónomo para as famílias que não conseguem ter acesso às acções governamentais ou baseadas na tecnologia. Para além da pandemia, o Read@Home continuará a desempenhar um papel fundamental na garantia de que a aprendizagem que ocorre nas escolas é reforçada e complementada em casa, e vice-versa.

Este manual destina-se a apoiar os esforços dos países na obtenção e selecção de materiais de leitura e aprendizagem de qualidade para crianças e materiais de acompanhamento para os pais/cuidadores poderem apoiar a aprendizagem das crianças.

^A Pobreza de aprendizagem significa ser incapaz de ler e compreender um texto simples aos 10 anos de idade.

INVESTIGAÇÃO GLOBAL SOBRE LIVROS E LEITURA

Estudos realizados internacionalmente mostram que alfabetização está ligada às experiências das crianças com a linguagem e com a sua escrita desde o momento do nascimento.¹ Antes do início da escolaridade formal (por volta dos seis anos na maioria dos países), as interações verbais entre adultos e crianças são essenciais. Actividades como cantar para as crianças, contar-lhes histórias e rimas, e fazer perguntas formam a base para o desenvolvimento da linguagem. Estudos têm comprovado que o número de palavras que as crianças sabem antes dos cinco anos de idade é preditivo do sucesso futuro e que as crianças que iniciam a escola sabendo mais palavras tendem a tornar-se melhores leitoras e têm mais capacidade de compreensão.² Para além dos primeiros anos de vida das crianças, estas precisam de apoio e dedicação para fomentarem o desenvolvimento da linguagem e de acesso a livros de histórias em casa para promoverem o gosto pela leitura, o que é fundamental para praticar e aperfeiçoar a competência. A leitura é uma competência essencial que abre as portas para a aprendizagem em qualquer outra área; as crianças precisam de aprender a ler, antes de poderem ler para aprender.

Estudos demonstram consistentemente que o ambiente de alfabetização doméstica e, particularmente, a quantidade e qualidade da conversação, a interacção e a leitura com uma criança durante os primeiros anos de vida estão fortemente associados à linguagem e desenvolvimento cognitivo, aptidão escolar e desempenho académico.³ O acesso das crianças a livros de histórias e o tempo de leitura diária independente, incluindo vários géneros e níveis de dificuldade mais ou menos compatíveis com os seus interesses e capacidades, têm estado directamente ligados à aquisição de melhor vocabulário, fluência e capacidade de compreensão.⁴ Um estudo recente abrangendo famílias de 35 países com níveis de rendimento variáveis⁵ constatou que ter pelo menos um livro infantil em casa quase duplicava a probabilidade de a criança estar no bom caminho em termos de literacia e numeracia.^B

Durante os primeiros anos de vida de uma criança, a leitura regular com os pais está associada a um melhor vocabulário, consciência fonológica e conhecimento da escrita e das letras.⁶ As crianças a quem se lê várias vezes ao dia até aos cinco anos de idade ouvem mais 1,4 milhões de palavras do que as crianças a quem nunca se lê.⁷ Em crianças mais velhas, a leitura regular em casa está associada a uma maior compreensão de leitura, fluência de leitura e vocabulário receptivo.⁸ A leitura com os pais ou cuidadores também tem sido associada a um maior interesse pela leitura, uma vez que um forte ambiente de alfabetização doméstica mostra às crianças que a leitura é importante e valorizada. Embora o número de livros de histórias num agregado familiar varie, o facto de se arranjar tempo durante o dia para toda a família se sentar e ler em conjunto mostra às crianças que esta é uma tarefa importante. A leitura diária aumenta também a *resistência*⁹ de leitura (no inglês, *reading stamina*), ou seja, a facilidade de concentração e de leitura independente de um texto sem se distrair ou distrair outros. Esta resistência será aquilo que vai ajudar as crianças à medida que lêem textos cada vez mais complexos conforme vão ficando mais velhas, sem o apoio de professores ou cuidadores.

As crianças precisam de ler (e ouvir a leitura de) muitos, muitos livros de histórias para melhorarem as suas capacidades de leitura. Um estudo realizado em 27 países de rendimentos variáveis (desde a China rural, Chile, África do Sul e Filipinas até à Alemanha e Países Baixos) concluiu que as crianças que crescem em lares com muitos livros frequentam mais 3 anos de escolaridade do que as crianças de casas sem livros,

^B Fazer o controlo em termos da educação materna, quintil de índice de riqueza, idade das crianças, e área de residência.

independentemente da educação, ocupação e classe dos seus pais. Esta é uma vantagem tão grande como ter pais com formação universitária em vez de pais não escolarizados, e o dobro da vantagem de ter um pais com formação profissional em vez de pais não qualificados. Isto verifica-se tanto nas nações ricas como nas pobres.¹⁰

Os investigadores descobriram que a quantidade e a escolha dos materiais de leitura fazem a diferença no desenvolvimento das competências necessárias para uma leitura fluente.¹¹ Por outras palavras, quanto mais as crianças lêem, melhor se tornam na leitura.

Por último, é importante que as crianças leiam livros de histórias variados. Primeiro, livros de histórias em que as crianças se vêem a si próprias, às suas famílias, às suas culturas, e aos seus contextos, ajudam-nas a compreenderem a sua cultura e os seus antecedentes, a construírem a sua identidade e a encontrarem modelos a seguir. Além disso, quando as crianças se identificam com as personagens, isto liga-as aos livros de histórias a um nível profundo, permitindo uma melhor compreensão do texto.¹² Segundo, os livros de histórias onde estão representadas pessoas com diferentes capacidades, culturas, crenças e origens ajudam as crianças a aprenderem novas ideias, a verem o mundo através dos olhos daquela personagem que é diferente delas, e a considerarem as suas atitudes sobre essas diferenças.^{13 14} Verificou-se que a leitura sobre temas diversificados influencia positivamente as competências de aprendizagem social e emocional das crianças, para além do desenvolvimento de conhecimentos culturais.^{15 16}

Infelizmente, a grande maioria das famílias em países de baixo e médio-baixo rendimento não tem acesso a livros de histórias apropriados à idade e com conteúdo envolvente, em línguas que as crianças compreendam. Na África Subsaariana, apenas 3% dos agregados familiares têm mais de dois livros infantis em casa e apenas metade de todos os pais afirmam envolver-se regularmente em actividades cognitivamente estimulantes com crianças pequenas.¹⁷ Embora os investimentos globais estejam lentamente a começar a melhorar a disponibilidade de livros a nível mundial, estes esforços concentram-se no aumento do número e da qualidade dos livros, geralmente livros escolares, nas escolas primárias.

Caixa A. Exemplos seleccionados de programas de distribuição de livros

- **ÁFRICA DO SUL.** Num ambiente peri-urbano empobrecido na África do Sul, um programa forneceu livros de histórias e formação para cuidadores (pais, avós, tias, vizinhos) sobre como envolver as crianças na partilha de livros. Uma rigorosa avaliação de impacto concluiu que houve uma melhoria nas interações de partilha de livros (sensibilidade, preparativos, reciprocidade), nas capacidades sócio-emocionais das crianças (comportamento pró-social mais elevado), e na atenção e no vocabulário entre as crianças.
- **QUÉNIA.** Com base na experiência sul-africana, no Quénia rural, o programa EMERGE adaptou livros infantis cultural e linguisticamente apropriados do inglês e swahili para Luo (uma língua local no Quénia Ocidental). Famílias com crianças pequenas receberam dois livros em cada língua (inglês, suaíli e luo) juntamente com uma breve formação sobre técnicas de leitura interactiva com crianças, com destaque para a forma como os cuidadores analfabetos podem utilizar os livros. Um inquérito feito seis semanas após a distribuição dos livros encontrou melhorias no vocabulário das crianças cujos pais receberam os livros e a formação. A simples recepção dos livros - com ou sem formação - aumentou a probabilidade de as crianças ouvirem leitura nos três dias anteriores, enquanto que a recepção de livros com formação resultou em crianças a ouvirem leitura mais frequentemente. O aumento da frequência de leitura foi maior entre os cuidadores analfabetos, que utilizavam imagens para contar uma história ([Knauer, Jakiela, Ozier et al. 2019](#))
- **REINO UNIDO.** O Programa de Iniciação ao Livro (em inglês, *Book Start Program*) no Reino Unido chega anualmente a 2 milhões de crianças entre 0 e 4 anos de idade, encorajando os pais a partilharem livros, histórias e rimas com os seus filhos desde a idade mais precoce possível. Pais e filhos recebem um “pacote de tesouros” de centros de acolhimento de crianças, bibliotecas e centros comunitários, que contêm livros e orientações sobre actividades para fazer em casa. A comunicação através de jornais comunitários e nacionais, revistas, estações de televisão e rádio e eventos regulares de advocacia baseados na comunidade ajudam a fortalecer a abordagem. No momento da entrada na escola, as crianças que participam no programa têm um desempenho consistentemente superior nos testes de literacia e numeracia, e 68% das crianças do programa indicaram os livros como uma das suas actividades favoritas (em comparação com 21% das crianças não matriculadas).
- **BRASIL.** No Brasil, um programa que encorajou a partilha de livros entre pais e filhos nos níveis acima do pré-escolar aumentou a estimulação cognitiva, melhorou a qualidade e a quantidade das interações de leitura, e resultou na melhoria das competências de literacia emergente (por exemplo, memória de trabalho, vocabulário receptivo).
- **MONGÓLIA.** Na Mongólia, um programa de preparação escolar domiciliário apoia os pais a envolverem-se em actividades diárias de leitura, canto e jogos com os seus filhos. Os pais são formados por professores locais e as famílias requisitam materiais de uma biblioteca móvel de brinquedos e livros durante 2 a 3 semanas de cada vez e depois trocam-nos por novos materiais. Uma avaliação recente concluiu que as competências cognitivas e não cognitivas das crianças inscritas no programa eram significativamente mais elevadas do que as inscritas noutros programas de educação alternativa existentes, sublinhando o potencial de um modelo baseado em casa para melhorar a preparação escolar das populações de difícil acesso.

A Inundação de livros (em inglês, *Book flooding*) também provou ser uma estratégia de sucesso. Quando esta estratégia é bem desenhada e implementada, avaliações rigorosas constataram que tem impacto em todos os países, incluindo Singapura, Sri Lanka, África do Sul e vários pequenos estados insulares do Pacífico. Embora a maioria destas avaliações sejam da década de 1990 e os programas tenham sido principalmente aplicados nas escolas, as melhorias resultantes mostram o potencial da presença física dos livros na melhoria dos resultados das crianças:

- **SINGAPURA.** Em Singapura, o Programa de Aquisição de Leitura e Inglês (em inglês, *Reading and English Acquisition Program*) foi alargado ao nível nacional após uma avaliação inicial ter demonstrado que as crianças ganharam entre meio e um ano inteiro em leitura e escrita, em comparação com um grupo de controlo.
- **SRI LANKA.** No Sri Lanka, o Projecto Livros nas Escolas (em inglês, *Books in Schools Project*) deu às crianças acesso partilhado a livros de histórias durante 15-20 minutos por dia, para além de livros escolares e de exercícios. Após apenas seis meses de intervenção - e apesar das frequentes ausências dos professores e de alguns encerramentos de escolas devido à guerra civil - as crianças que tiveram tempo com os livros de histórias demonstraram progressos substanciais em comparação com o grupo de controlo (que teve acesso apenas a livros de texto e de exercícios), com melhorias na compreensão da leitura e ganho de vocabulário três vezes superior ao grupo de controlo.

COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER

Aprender a ler é uma tarefa complexa que envolve várias sub-competências, algumas das quais são aprendidas de forma sequencial (com sobreposições e ciclos de *feedback*). A linguagem oral, ou as competências e conhecimentos envolvidos na audição e na fala, desenvolve-se primeiro. Depois, as crianças aprendem a ouvir e a fazer sons de palavras, e aprendem os nomes das letras ou símbolos. De seguida, associam letras a sons e sons a letras e compreendem que as letras ou símbolos podem ser usados para escrever qualquer palavra. Descobrem como misturar esses sons e começam a reconhecer as palavras. Embarcam então na leitura de texto interligado, aumentando a sua fluência e “automaticidade” (a capacidade de reconhecer palavras com rapidez e sem esforço) e com a prática conseguem ler com compreensão. Ao longo deste processo, o vocabulário e o conhecimento do mundo por parte das crianças aumenta. A compreensão da leitura é o resultado da descodificação (aplicação do conhecimento da relação entre letras e sons para pronunciar correctamente as palavras) e do conhecimento do vocabulário (essencial para compreender as palavras lidas).

As crianças não aprendem a ler simplesmente repetindo textos, olhando para livros, ou cantando em voz alta. Competências essenciais como o reconhecimento de letras, relações letra-som, fluência, vocabulário, e compreensão devem ser explicitamente ensinadas. Esta instrução explícita é o foco dos primeiros anos da escola primária. Os professores e especialistas em ensino da leitura precisam de compreender o processo de aprender a ler em grande detalhe, mas os encarregados de educação que seleccionam livros para crianças ou que lêem para crianças precisam apenas de conhecer o seu nível aproximado de competência de leitura.

Os pais e cuidadores podem complementar o ensino explícito da leitura dado nas escolas, mediante a prática de competências-chave. A leitura, como qualquer competência, requer muita prática. Ter um leque de materiais de leitura que podem ser lidos às crianças, e que mais tarde elas próprias podem ler, com mais ou menos dificuldade, correspondendo às suas capacidades de leitura actuais (em número e extensão de palavras, complexidade de frases e ideias), e numa variedade de géneros, reforça o desenvolvimento da alfabetização das crianças. Os livros não só proporcionam uma oportunidade de aprender coisas novas, mas também de desenvolver vocabulário, ensinar ortografia e gramática, e encorajar as crianças a pensarem de forma crítica. Estas competências são necessárias para se tornarem leitoras fluentes.

Todas as crianças se podem tornar leitoras fluentes. Passam por fases de aprendizagem da leitura desde o nascimento. O processo desenrola-se a partir do momento em que nascem, começando quando as crianças aprendem a falar e a ouvir a linguagem oral. Embora a língua, a cultura e a metodologia pedagógica influenciem estas fases, a investigação sugere que existem processos universais de alfabetização, e que todas as crianças aprendem a ler e escrever de forma semelhante em todos os contextos linguísticos e culturais.¹⁸ No entanto, como cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente, a velocidade a que as crianças progredem em cada fase de leitura varia.¹⁹ Independentemente do ritmo de progresso, o ambiente familiar e escolar pode apoiar o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando o seu próprio ritmo.

Apesar das variações individuais no progresso da aprendizagem, todas as crianças precisam de ter fortes bases de leitura até ao momento em que o currículo passa de *aprender a ler* para *ler para aprender* (fim

da terceira classe em muitos países). Sem bases de leitura fortes, as crianças irão ter dificuldades e ficar atrasadas. Embora o progresso que as crianças fazem como leitoras não se encaixe perfeitamente em fases separadas ou distintas - as capacidades de alfabetização que as crianças desenvolvem integram-se e reforçam-se mutuamente - as sub-qualificações que têm de adquirir vêm numa sequência geral - e algumas precisam de ser dominadas antes de outras para que a aprendizagem prossiga. Portanto, o progresso na aprendizagem da leitura em línguas com sistemas de escrita alfabética pode ser organizado como descrito na Tabela A.

Tabela A. Visão geral das fases de desenvolvimento da leitura

Fase	Que competências as crianças estão a aprender nesta fase?	Zona de cor	Os professores devem focar-se em
Fase 0: Pré-Leitores	As crianças estão a aprender muitas palavras faladas e como utilizá-las para comunicar e descrever o seu mundo.	Vermelho	Desenvolver o vocabulário oral das crianças fazendo perguntas, expandindo as suas respostas e introduzindo palavras mais básicas de vocabulário de acordo com um plano explícito de aprendizagem diária
	As crianças estão a aprender a ouvir e a fazer os sons que compõem as palavras (no início sem escrita). Em contextos em que estão expostos à escrita, estão também a tomar consciência da mesma e de que o texto tem um significado.	Cor-de-laranja	Ajudar as crianças a ganharem a capacidade de isolar, identificar e fazer os sons que compõem as palavras, quebrar palavras para ouvir o “primeiro som” ou “último som”, rimar, e mudar os primeiros sons nas palavras para fazer novas palavras: p-ão, c-ão, jo-ão, g-ato, r-ato, p-ato, sap-ato (conhecido como consciência fonológica e fonémica)
Fase 1: Leitores Principiantes	As crianças estão a aprender a associar letras a sons e sons a letras. Também estão a aprender os nomes das letras.	Amarelo	Fazer com que as crianças desenhem letras, ou usem manipuláveis, para dominar os seus nomes, e começar a ensinar os sons mais básicos que as letras fazem - começar com as vogais e consoantes mais comuns de palavras curtas e básicas
	As crianças estão a aprender a compreender como as palavras são compostas por letras e que a letra pode ser usada para escrever qualquer palavra. Estão também a aprender sobre convenções ortográficas e estão a praticar soletrar palavras com base na forma como soam.	Verde	Ajudar as crianças a obter o princípio alfabético: as letras representam os sons das palavras, e todas as palavras podem ser escritas usando as letras
Fase 2: Leitores Independentes	As crianças estão a aprender a reconhecer palavras e partes significativas de palavras e raízes	Azul	À medida que as crianças praticam o reconhecimento de palavras fáceis como “ajudar” e “estudar”, podem aprender palavras como “ajudou” e “estudou” onde “-ou” indica o passado. Os professores só devem ensinar as exceções (dizer/disse) depois de muitas noções básicas já serem simples para as crianças
	As crianças estão a aprender a ler e escrever cadeias progressivamente mais longas de palavras, frases e orações de forma fluida e automática.	Índigo	Ajudar as crianças a ler textos “mais difíceis” à medida que passam do som para o reconhecimento “automático” de palavras. Introduzir lentamente palavras, frases e orações mais longas, e mais exceções ou padrões complexos, prestando atenção à capacidade de leitura das crianças ao ritmo da fala normal (não a “sondar”)
Fase 3: Leitores Fluents	As crianças estão a aprender a compreender o significado do texto lido. Estão a expandir o seu vocabulário e a desenvolver bases e conhecimento do mundo para lerem de forma independente. À medida que evoluem, as crianças começam a analisar os textos de forma crítica, compreendem diversos pontos de vista, aplicam o texto e os seus conhecimento prévios para deduzir ou prever a forma como a história irá progredir ou a sua conclusão. Estão também em contacto com géneros muito mais vastos e podem ler textos de não-ficção sobre vários tópicos relacionados	Violeta	Dar sentido ao que quer que as crianças leiam. Quer com frases muito básicas, quer com frases progressivamente mais difíceis, as crianças precisam de praticar a reflexão sobre o significado do que leram, explicá-lo e fazer deduções e ligações a outras ideias
Todas das fases	As crianças estão a aprender a gostar da leitura e lêem tanto por prazer como para aprender.	TODAS AS CORES!	Divertimento, prazer, alegria e experiências positivas devem permear todos os aspectos da aprendizagem da leitura. As crianças podem trabalhar arduamente, mas serão mais bem sucedidas se sentirem prazer tanto por aquilo que lêem como pelo sentimento de realização em serem leitores!

Fonte: Adaptado de Chall 1983, pp. 10-24; Adams 1994; Banco Mundial, a publicar.

Todas as crianças que aprendem a ler de forma independente passarão por estas fases de alfabetização e beneficiarão da existência de diversos conjuntos de materiais com os quais poderão praticar. Nem todas as crianças irão progredir ao longo destas fases de uma forma linear. O desenvolvimento de competências relacionadas com a consciência fonémica, princípio alfabético, fluência, vocabulário e compreensão ainda é necessário, mas podem ser necessárias abordagens multissensoriais (por exemplo, impressão, Braille, materiais tácteis e simbólicos, linguagem gestual, expressão oral), para que os estudantes recebam e comuniquem conceitos. Pode ser necessária uma abordagem mais flexível para as crianças que progridem a um ritmo mais lento ou que beneficiam de uma variedade de métodos. Por exemplo, apesar de terem dificuldade em detectar rimas, algumas crianças com deficiências intelectuais ou de aprendizagem podem, mesmo assim, adquirir competências de literacia.²⁰ Estudos anteriores também demonstraram que as crianças com deficiência beneficiam de uma identificação e intervenção precoces.²¹ Embora se reconheça que alguns contextos poderão não dispor do quadro de apoio multi-profissional necessário para identificar e apoiar a aprendizagem de crianças com deficiência, os pais e os voluntários da comunidade podem prestar apoio se lhes forem fornecidas informações, materiais, e orientação adequados.

O PAPEL DOS PAIS E DOS CUIDADORES NO APOIO À ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

As crianças precisam de modelos que lhes demonstrem formas adequadas de comportamento e de envolvimento com o mundo. Os pais e os cuidadores são os primeiros professores da criança. Quando os cuidadores (incluindo irmãos mais velhos, avós e outras pessoas no lar) lêem para e com crianças mais novas, encorajam-nas a ler, criam um ambiente em casa onde a leitura e o estudo são valorizados, e estas mensagens são captadas e internalizadas pela criança. É essencial assegurar que os pais reconheçam o importante papel que desempenham no desenvolvimento do futuro gosto dos seus filhos pela leitura e pela aprendizagem.

Em todos os países, as crianças passam muito mais tempo fora da escola do que na escola, o que torna muito importante o desenvolvimento de competências de alfabetização em contextos extra-escolares. Para além de ser uma forma divertida de estabelecer ligações com as crianças, investigação sobre o envolvimento parental e o ambiente familiar aponta para grandes benefícios para as crianças cujos pais apoiam o seu desenvolvimento académico em casa. As experiências de leitura das crianças em casa e na escola são diferentes e complementares: enquanto que em casa tendem a ser de conversação, na escola tendem a ser de instrução.²² A participação activa no processo de leitura (por exemplo, quando as crianças lêem sozinhas, fazem ou respondem a perguntas, etc.), que é frequentemente observada durante a leitura em casa, tem sido associada a ganhos de vocabulário acrescidos para aqueles com vocabulário limitado.²³

O envolvimento da família é particularmente crítico em contextos onde a qualidade da educação formal e o tempo de instrução disponível são baixos, ou onde as crianças têm algum tipo de deficiência. Em muitos contextos de países de baixo e médio rendimento, as crianças não aprendem a ler na escola: de facto, antes da pandemia COVID-19, 53% das crianças com 10 anos nos países de baixo e médio

rendimento não conseguiam ler e compreender um texto curto e adequado à idade.²⁴ Isto deve-se a múltiplos factores, incluindo professores que não são valorizados, devidamente preparados ou apoiados, materiais didácticos limitados, e muito pouco tempo dedicado à tarefa.

Mesmo pais e cuidadores com um baixo nível de alfabetização podem fazer muitas actividades simples, divertidas e envolventes em casa para apoiar as competências de leitura das suas crianças. Como foi demonstrado na Caixa A, os programas em ambientes peri-urbanos empobrecidos na África do Sul e no Quênia rural alcançaram impactos significativos ao trabalhar com cuidadores analfabetos. De facto, no Quênia, o impacto foi maior entre os cuidadores analfabetos. Nestes programas, os pais utilizam uma técnica chamada *leitura dialógica*, através da qual ajudam a criança a contar a história fazendo perguntas sobre o livro de histórias e depois avaliam a resposta, desenvolvem-na, reformulando-a ou acrescentando-lhe informação, e repetem o pedido para assegurar que as crianças compreendem.²⁵

Mensagens-chave

Em resumo, é importante partilhar as seguintes mensagens-chave com os pais e cuidadores sobre o seu papel no apoio à capacidade de leitura das crianças:

- Crianças de todas as idades, desde bebés a adolescentes, beneficiam do envolvimento parental e familiar;
- Todos os pais, mesmo aqueles com baixo nível de alfabetização, podem apoiar a alfabetização dos seus filhos;
- A leitura em casa reforça e complementa as competências aprendidas na escola;
- As famílias devem criar um ambiente doméstico onde a leitura seja valorizada e encorajar as crianças a lerem diariamente;
- A leitura diária é fundamental para desenvolver a fluência;
- Todas as crianças, incluindo crianças com deficiência, podem ser apoiadas a ler em casa com abordagens e materiais multi-sensoriais.



SELECÇÃO DE LIVROS

1. SELECÇÃO DE LIVROS

O objectivo da Parte 1 é fornecer informações às equipas nacionais e sugerir passos para a identificação e selecção de livros e cartões de histórias infantis de qualidade (incluindo ficção e não-ficção) para o pacote Read@Home. A Parte 1 tem três secções. A Secção 1A inclui uma visão geral sobre o que faz um bom livro de histórias, incluindo elementos como nível e linguagem, ilustrações, personagens e tópicos diversificados, e especificações de impressão. A Secção 1B recomenda procedimentos para a identificação de cartões/livros de histórias e decisões relativamente à selecção de livros a nível do país, tendo em conta o contexto do mesmo, as necessidades da população-alvo, e o orçamento.

1A. CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS DE HISTÓRIAS DE QUALIDADE

O Read@Home irá concentrar-se no apoio à selecção e distribuição de livros e cartões de histórias para crianças. Os cartões de histórias são cartões plastificados para os leitores mais jovens ou para crianças com deficiência, que podem contar uma história através de imagens ou uma combinação de imagens e texto. Estes cartões têm dupla face e são plastificados em ambos os lados para aumentar a durabilidade e permitir que pais e professores os limpem entre utilizações. São muito mais baratos do que os livros e é possível comprar uma quantidade muito superior com o mesmo orçamento. Os cartões de histórias podem ser utilizados de muitas maneiras. Pais e cuidadores podem contar histórias a partir das imagens, as crianças podem inventar histórias a partir das imagens, e as crianças podem começar a ler textos simples com apenas algumas palavras. Os livros e cartões de histórias são concebidos para as crianças lerem independentemente ou com um

Caixa 1.1. Glossário de termos comuns nesta secção

Os termos seguintes serão apresentados ao longo de toda a secção:

- **Livro de histórias** Um livro que se destina a ser utilizado como um livro de leitura envolvente em voz alta ou um livro de leitura independente recreativa
- **Livro de leitura** Um livro de texto criado com o objectivo específico de ensinar as mecânicas de leitura
- **Nível de leitura** Medida da capacidade de leitura da criança. Usado para garantir que as crianças são expostas a livros apropriados às suas competências.
- **Conteúdo da história** Enredo, cenário, caracterização, interesse/entusiasmo, e duração
- **Diversidade** Tratamento inclusivo e equitativo de raça, religião, género, deficiência, classe, divisão rural-urbana
- **Ilustrações** Elementos visuais num livro para além do texto (tal como o uso da cor) concebidos para aumentar o interesse da criança, perspectiva, foco ou inclusão
- **Design** A integração de textos e ilustrações, escolha de tipos de letra, utilização do espaço em branco
- **Produção** Escolha da qualidade do papel, encadernação, impressão a cores, formato
- **Criação de versões (versionamento)** Trabalho de tradução que evita a tradução palavra por palavra mantendo ao mesmo tempo a fidelidade à história original
- **Língua materna** A primeira língua aprendida enquanto bebé, em vez de uma língua aprendida na escola ou como adulto
- **Língua de ensino** Língua na qual se processa a escolaridade formal; língua utilizada pelos professores para ensinar

Adaptado de [Recomendações da Iniciativa REACH para a qualidade de Livros de Histórias](#) e de [Dicionário Cambridge](#)

professor, pai, irmão mais velho ou membro da comunidade. Independentemente da forma como são utilizados, os cartões e livros de histórias devem seguir directrizes em termos de linguagem, conteúdo, diversidade, ilustração e *design* apropriados.

Os principais elementos de cada um deles são descritos em detalhe abaixo.^C Tenha em atenção que estes são objectivos ambiciosos e podem não ser facilmente encontrados nos títulos existentes em todas as línguas. A curto prazo, em vez de tentar desenvolver títulos que se ajustem a todos estes critérios - especialmente em termos de ilustrações - as equipas devem seleccionar os que estejam disponíveis ou que sejam facilmente adaptados à sua língua e contexto.^D Para facilitar a escolha no momento de seleccionar os livros, o conteúdo abaixo foi mapeado de acordo com os níveis de leitura das crianças, tal como descrito na Secção 1B.

Nível de leitura

Conforme mencionado na Introdução, as crianças passam por várias fases no seu percurso de aprendizagem da leitura. Estas fases não são completamente distintas - as competências desenvolvem-se continuamente e por isso é impossível dizer com total precisão se uma criança está num nível de competência ou noutra. No entanto, compreender os níveis de competência das crianças ajuda a adequar os livros e as tarefas às suas necessidades de aprendizagem e prática. A Tabela 1.1 indica o nível de leitura que corresponde a cada fase de alfabetização, de modo a que as equipas possam identificar os livros e cartões de histórias que serão relevantes para as crianças em cada fase.

Tabela 1.1. Síntese das fases de desenvolvimento da leitura

Fase	Nível de conhecimento	Nível de leitura relevante
Fase 0: Pré-Leitores	Estas crianças ainda não começaram a receber educação formal em alfabetização. Não conseguem ler nem identificar letras ou palavras, e por isso os cuidadores devem ler para elas. Embora as crianças possam aprender algumas letras e sons por ouvirem a leitura, o objectivo não é iniciar a alfabetização, mas sim aumentar as capacidades orais (vocabulário básico), criar gosto pela leitura, e começar a compreender como funciona a escrita.	Cartões de histórias e Nível 1: Aprender a ler (pode também incluir os níveis 2-3 se existir leitura por pais alfabetizados)
Fase 1: Leitores Principiantes	Estas crianças estão a aprender a descodificar/decifrar a impressão. Devem ter livros com muitas imagens e poucas palavras (a maioria delas familiares).	
Fase 2: Leitores Independentes	Estas crianças estão a começar a ler fluente e automaticamente, mas ainda precisam de muita prática com livros que começam com palavras mais fáceis e frases e orações mais curtas, e aumentam gradualmente de dificuldade.	Nível 2: Leitura acompanhada
Fase 3: Leitores Fluente	Estes estudantes podem ler muitos textos sem esforço e automaticamente - muitas vezes para si próprios em "leitura silenciosa". Precisam de livros que estimulem os seus interesses e permitam praticar com quantidades razoáveis de vocabulário novo e frases e orações cada vez mais longas e complexas.	Nível 3: Leitura independente; e Nível 4: Leitura proficiente

^C Para mais pormenores, ver as [Recomendações da Iniciativa REACH para a Qualidade de Livros de Histórias](#).

^D A criação de versões refere-se à criação de uma nova versão de uma história noutra língua, nível ou para outro contexto. Implica evitar a tradução palavra por palavra mantendo ao mesmo tempo a fidelidade à história original. Para mais detalhes, consulte as [Recomendações da Iniciativa REACH para a Versão de Livros de Histórias](#) que contém exemplos, listas de verificação e outros.

Fonte: Adaptado de Chall (1983), pp. 10-24 e [Storyweaver's Reading Level](#)

Nota: Embora esta tabela utilize os níveis de leitura de Storyweaver, existem várias outras classificações válidas de níveis que correspondem às fases de leitura.

Ao seleccionar livros para crianças, é também importante ter em mente que muitos pais e cuidadores podem estar num dos níveis básicos de competência de leitura. Do mesmo modo, os níveis reais de capacidade de leitura das crianças podem ficar atrás dos níveis oficiais esperados para as suas classes (em muitos países, as crianças estarão nos níveis 1 e 2, mesmo que estejam no ensino primário). Por conseguinte, é importante que as equipas revejam os dados disponíveis sobre os níveis de leitura das crianças para orientar a selecção de livros para o pacote Read@Home. O fornecimento de livros com letras maiores, ilustrações vívidas e pouco texto ajudará estes cuidadores a interagirem mais com as suas crianças em torno dos livros.



It was so dark that they could not find their way back home.

Figura 1.1. Em *Perdidos no escuro* (em inglês, *Lost in the Dark*) as crianças lidam com o facto de estarem perdidas e sozinhas.

Língua

A língua do livro é um elemento crítico para tornar uma história agradável. Existem evidências a nível mundial que mostram claramente que os estudantes aprendem mais na(s) língua(s) que melhor compreendem.²⁶ Quando as crianças têm acesso a livros na sua língua materna, é também mais provável que os seus pais e comunidades se envolvam na sua aprendizagem.²⁷ Histórias com ritmo, rima, e repetição ajudam os leitores mais jovens no reconhecimento de palavras, memória e confiança. Se não estiverem disponíveis livros na língua materna, as equipas poderão ter de desenvolver novos títulos, o que pode ser facilitado através da utilização de software de criação de livros como o [Bloom](#) e o [African Storybook](#).

Conteúdo

O conteúdo refere-se aos elementos da própria história e à forma como esta é exposta, incluindo o tema e assunto, enredo e estrutura, caracterização, cenário e género. Nem todos os elementos são aplicáveis a histórias de não-ficção.

O *tema ou assunto* da história é a mensagem subjacente e deve ser algo com que todos os leitores se consigam relacionar. Temas como amizade, perda, animais, celebração, e divertimento são amplamente utilizados. Os temas também podem ser não-ficcionais e podem estar relacionados com o currículo escolar. Muitas vezes as crianças precisam de histórias para lidar com situações difíceis (como na Figura 1.1). Os conteúdos devem encorajar o pensamento crítico e incluir questões pertinentes para as crianças e questões sociais dominantes nas suas comunidades. O leque de histórias deve incluir tanto aquilo que as crianças pequenas conhecem bem como temas desconhecidos.

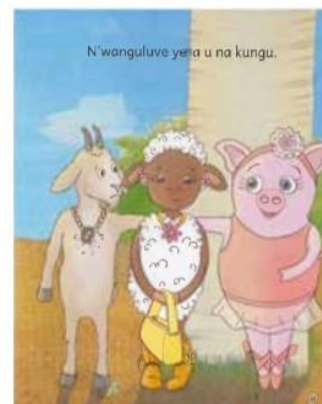


Figura 1.2. A *Maçã Verde* (em inglês, *The Green Apple*) e o *Bonito Chapéu da Ovelha* (em inglês, *Sheep's Beautiful Hat*) têm personagens que são frutos e animais mas que se comportam como crianças, o que estas acham muito apelativo.

O *enredo* da história deve ser interessante para as crianças pequenas e estruturado com um início, meio e fim claros. O enredo não tem de ser realista - muitos dos leitores iniciantes gostam de fantasia e ficção científica – mas deve, ainda assim, ser desenvolvido com lógica. Os livros de não-ficção podem não ter um enredo, mas devem também apresentar informação de forma interessante e envolvente.

A *caracterização*, ou o desenvolvimento de personagens de uma história, é fundamental para sustentar o interesse dos leitores. A investigação mostra que as crianças pequenas gostam de histórias sobre animais ou sobre outras crianças da sua idade (Figura 1.2).

As histórias precisam de ter um *cenário* (local ou hora) que apela ao leitor.

O pacote de histórias deve incluir uma variedade de *géneros*, ou categorias de literatura. A ficção inclui contos tradicionais, fábulas, ficção científica, ficção histórica, e fantasia. Livros de histórias de não-ficção incluem biografias de pessoas famosas e temas do mundo real relacionados com matemática, ciência, geografia e viagens.

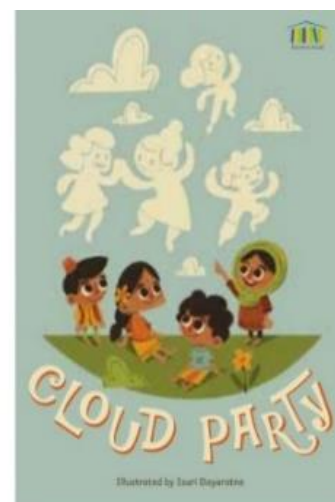


Figura 1.3. No livro *Toda a gente vê* (em inglês, *Everyone Sees*), a rapariga protagonista usa óculos. Em *Festa das Nuvens* (em inglês, *Cloud Party*), uma das raparigas usa um lenço na cabeça.

Diversidade. Os livros de histórias para crianças devem promover a compreensão mútua, empatia e celebração da diversidade num ambiente seguro, positivo e acolhedor. As histórias devem expor as crianças tanto a histórias “espelho” que reflectem as suas próprias identidades e circunstâncias, como a

histórias “janela” que as introduzem a mundos e vidas para além das suas próprias culturas e países.²⁸ Na medida do possível, um pacote de leitura deve incluir livros com um ou mais dos seguintes elementos:

- Inclusão de ambientes rurais, urbanos, peri-urbanos
- Variados tipos de famílias incluindo nuclear, criança / avô / liderada por mulher, intergeracional
- Diversidade de género
- Personagens de diferentes origens, de diferentes culturas e identidades (incluindo pessoas com deficiência).

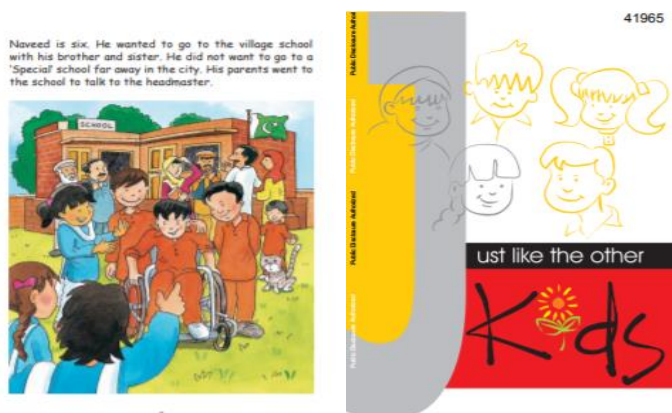


Figura 1.4. No livro *Tal como as outras crianças* (em inglês, *Just like the other kids*), uma das personagens é uma criança numa cadeira de rodas.

Os livros não devem promover o *tokenismo*, ou seja, histórias em que estão presentes diversas personagens, mas que não assumem um papel activo, e não devem conter representações estereotipadas. As Figuras 1.3 e 1.4 incluem exemplos de diversidade em livros.

Ilustrações

As imagens em cada página devem ajudar as crianças a compreenderem a história, especialmente no caso dos leitores iniciantes. É importante que o mundo representado na ilustração comece com aquilo que as crianças sabem e se estenda gradualmente para o menos familiar. Aqui ficam algumas considerações:



Figura 1.5. Uma vista do cenário de *Uma Aventura Inesquecível* (em inglês, *An Unforgettable Adventure*) e emoção nos rostos das crianças e do cão em *Por Favor, Cachorrinho, Por Favor* (em inglês, *Please, Puppy Please*).

- As ilustrações devem ser variadas, incluindo realistas, desenhos animados, banda desenhada e pinturas.
- As crianças gostam de personagens que pareçam brincalhonas e amigáveis e que demonstrem emoções evidentes. Estudos mostram que as crianças preferem livros de histórias que as fazem rir.

- Uma ilustração posicionada de forma consistente em cada página pode melhorar a compreensão e a retenção.²⁹ Há também evidências que sustentam que demasiadas ilustrações por página causam distração e podem prejudicar a leitura.
- As ilustrações devem também fazer uso da perspectiva, incluindo desenhos em grande plano para mostrar as emoções e panorâmicas para mostrar o cenário (Figura 1.5).

Design de conteúdos

O *design* de conteúdos refere-se à forma como o texto e as ilustrações são dispostos na página. Livros bem desenhados são visualmente mais apelativos para as crianças e um bom *design* ajuda as crianças na leitura e compreensão do texto. Os livros devem ser desenhados num tipo de letra sem serifa, como a Andika, uma vez que estes tipos de letra são menos complexos e mais fáceis de compreender para os leitores iniciantes. Cada parágrafo deve ser separado por quatro linhas, e os cabeçalhos/títulos devem estar separados por espaços de seis linhas do corpo do texto para ajudar também os leitores iniciantes a compreenderem o texto. O aumento do tamanho da letra e do espaçamento também facilita a compreensão do texto por parte dos leitores iniciantes. A resolução de imagem mínima tanto para livros de histórias como para cartões de histórias é de 300 DPI. Na Secção 1B incluem-se mais detalhes sobre recomendações de *design* por nível de leitura.

Especificações físicas para livros

Estas especificações referem-se principalmente ao papel (para páginas interiores e capas) e encadernação. A escolha do papel e da encadernação determinam o custo e a durabilidade dos livros. O tipo de papel, revestimento e peso, bem como o tipo de encadernação, têm de ser determinados antes da aquisição dos livros. O peso recomendado do papel é de 80 g/m², para páginas interiores e 250 g/m² para capas de livros. Para cartões de histórias, o peso recomendado é de 300 g/m², e estes devem ser plastificados em ambos os lados para aumentar a durabilidade. Os livros com menos de 96 páginas, que será o caso de todos os livros Read@Home que não sejam antologias, devem ser agrafados na lombada, usando agrafos de aço galvanizado.³⁰

Abaixo encontra-se uma lista de verificação concebida para ajudar as equipas no seu processo de selecção de livros. Destina-se especialmente a ajudar as equipas a verificarem se os livros em análise cumprem critérios essenciais no que respeita ao nível de leitura, linguagem, conteúdo, ilustrações, *design*, e especificações físicas.

SELECÇÃO DE LIVROS

LISTA DE VERIFICAÇÃO

NÍVEL DE LEITURA

- Os livros e cartões de histórias têm em conta o nível de leitura das crianças e cuidadores-alvo

LÍNGUA

- Se possível, os livros de histórias estão escritos na língua materna

CONTEÚDO

- Variedade de temas (situações familiares e não familiares)
- Variedade de géneros (ficção e não-ficção)
- Enredo desenvolvido com lógica
- Diversidade (rural/urbano, tipos de famílias, género, origem, culturas, pessoas com deficiência)

ILUSTRAÇÕES

- Ilustrações variadas (por exemplo, desenhos animados, realistas)
- As personagens têm um aspecto brincalhão, amigável e demonstram emoções evidentes
- Ilustrações usam perspectiva (grandes planos, panorâmicas)

DESIGN

- Tipo de letra sem serifa (por exemplo, *Andika*)
- Parágrafos separados por quatro linhas
- Cabeçalhos/títulos do corpo do texto separados por espaços de seis linhas
- Resolução de imagem de 300 DPI ou mais

ESPECIFICAÇÕES FÍSICAS

- Livros - Pelo menos 80 gramas para páginas e 250 para capas de livros
- Cartões de histórias - 300 gramas, plastificados em ambos os lados

Num esforço para conseguir que todas as crianças leiam, os países podem optar por um conjunto diversificado de materiais de alfabetização que respondam à diversidade de necessidades dos estudantes. A Caixa 1.2 apresenta algumas ideias de abordagens multi-sensoriais e mais acessíveis para apoiar as crianças com deficiência no seu processo de leitura. Estes variam desde audiolivros, livros com letras grandes ou em braille e até livros com textos simples.

Caixa 1.2. Apoio à leitura para crianças com deficiência: Abordagens multi-sensoriais simples e mais acessíveis

Para crianças com deficiências visuais:

- **Considerar audiolivros ou leituras em vídeo.** Alguns livros têm agora versões áudio e/ou vídeo lidas em voz alta que podem ajudar crianças cegas e com baixa visão.
- **As crianças que são cegas aprendem a ler descodificando células Braille que representam letras (Braille não contraído).** Cada língua tem o seu próprio código em Braille que corresponde ao seu alfabeto. Os estudantes usam os dedos para reconhecer as letras em Braille, e depois associam as letras aos fonemas, da mesma forma que os leitores com visão descodificam.
- **Produzir livros com tamanho de letra grande para crianças com baixa visão.** A necessidade de Braille vs. impressão grande depende dos níveis de visão e das preferências individuais dos estudantes. Os estudantes com problemas de visão degenerativos podem beneficiar da dupla alfabetização, aprender Braille e ler impressão.
- **Escolher livros com imagens simples e sem confusão.** Quando as crianças têm deficiências visuais ou auditivas, os outros sentidos podem ser fortalecidos. Seleccionar livros com bom contraste, cores vivas e fortes, e com fotografias de objectos reais. Livros de grande formato e tamanho de letra ajudam as crianças a ver melhor os caracteres e o texto.

Para crianças com dificuldades de comunicação:

- Usar ferramentas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para permitir às crianças expressarem simbolicamente a aprendizagem se não conseguirem participar oralmente e/ou não tiverem as competências motoras necessárias para a linguagem gestual. A impressão de imagens denominada de Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PEC, em inglês, *Picture Exchange Communication*) é um exemplo de uma CAA de baixa tecnologia. Na fotografia à direita, as crianças demonstram a aprendizagem do livro *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* (em inglês, *Goldilocks and the Three Bears*) através dos símbolos no quadro de comunicação. À medida que as crianças aprendem a ler, as imagens e os símbolos podem ser substituídos por palavras impressas.



Caixa 1.2 (continuação): Considerações ao seleccionar livros para apoiar crianças com deficiência

Para crianças surdas/com dificuldades auditivas:

- **Tirar partido da sua capacidade sensorial - visão.** Experimente este processo de seis passos para ler com crianças, especialmente se os pais e as crianças puderem gesticular: i) o pai lê ou gesticula um livro de histórias à criança; ii) a criança lê/gesticula individualmente um livro de histórias com imagem e apoio dos pais; iii) o pai fecha o livro de histórias e exemplifica a recontagem da história, seguida da recontagem individual da história pela criança com apoio dos pais; iv) a criança escolhe as palavras impressas do livro de histórias e pratica a gesticulação, a dactilologia e a escrita de palavras; v) a criança escolhe uma imagem favorita do livro de histórias para desenhar, e depois junta-a à impressão; vi) a criança explica por gestos o significado do desenho por escrito.
- **Envolver outros membros da comunidade de adultos surdos** a contar histórias de crianças em linguagem gestual e transpor a linguagem subdesenvolvida de sinais, gestos e vocalizações de jovens crianças surdas para um nível superior.
- **Tentar a leitura partilhada.** Na leitura partilhada, os pais ou cuidadores lêem em voz alta para as crianças e param em palavras ou frases simples para as crianças as dizerem, gesticularem, ou seleccionarem uma representação das mesmas num quadro PEC.
- **Para crianças pequenas, escolher livros com temas simples, rimas e repetições.** Procurar livros com repetições ou rimas. Procurar livros com sons de animais ou outros sons que representem as acções na história. O gato faz “miau, miau” ou a água faz “ping, ping”. Isto encoraja as crianças a fazer os sons e a falar.

Para crianças com deficiências intelectuais:

- **Escolher livros mais acessíveis.** Isto inclui livros com texto simples (menos palavras, vocabulário familiar, gramática simples, frases repetitivas, letras maiores, maior espaçamento entre linhas de texto), imagens/gráficos que reforçam o significado e constroem a compreensão, ajudam a compreender uma frase, e/ou ensinam um processo. Recursos online (por exemplo, rewordify.com) podem ajudar a simplificar o texto.
- **Pedir às crianças que demonstrem a compreensão através de formas de expressão alternativas, não textuais.** Usar livros com imagens em questões de compreensão. Por exemplo, fornecer três fotografias de eventos que se tenham realizado e pedir às crianças que as organizem pela ordem correcta.
- **Estar atento à capacidade de atenção.** Uma criança de quatro anos, com um desenvolvimento normal, geralmente consegue ouvir durante cerca de 12 minutos, enquanto que a capacidade de atenção de uma criança de cinco anos pode ir até aos 20 minutos. Uma criança com atrasos no desenvolvimento terá provavelmente uma menor capacidade de atenção e poderá demorar mais tempo a processar as histórias. A simplificação das histórias pode ajudar a manter a atenção.

Para crianças com atrasos nas capacidades motoras:

- **Colar objectos nos livros.** Criar “viradores de páginas” - tais como paus colados em cada página em níveis variáveis para facilitar às crianças agarrar e folhear as páginas. Isto ajuda a desenvolver a motricidade fina.

Fontes: Extraído de [First5 Contra Costa](#) e [USAID’s Universal Design for Learning to Help all Children Read](#).

Orientação e recursos adicionais podem ser encontrados na colecção de leitura da [Storyweaver](#) que inclui uma componente áudio num livro digital.

Conforme evidenciado na Tabela 1.2, os níveis de leitura dos livros e cartões de histórias que são seleccionados para crianças no pacote Read@Home precisam de se adequar à sua fase de desenvolvimento da leitura. A Tabela 1.2 mapeia os níveis de leitura segundo as quatro características de qualidade de um livro de histórias. Como estes livros nem sempre indicam um nível de leitura, esta tabela fornece exemplos do que procurar para determinar o nível de um determinado livro de histórias no seu país.

Tabela 1.2. Elementos de um livro de histórias de qualidade por níveis de leitura

Nível de leitura	Conteúdo	Diversidade	Ilustrações	Design
<p>Cartões de histórias e Nível 1: Aprender a ler</p> <p>Exemplos de títulos: O meu irmão e eu (em inglês, My Brother and Me) O meu corpo (em inglês, My Body)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objectos e experiências familiares - Enredos simples - Repetição de palavras - Ritmo e rima - Deve ter-se o cuidado de incluir materiais destinados a leitores mais velhos com níveis de leitura mais baixos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de personagens (diferentes origens, culturas, línguas, incluindo pessoas com deficiência, minorias étnicas, etc.) - Diferentes tipos de famílias - Ambientes rurais, urbanos, peri-urbanos - Diversidade de género 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma imagem descritiva colocada de forma consistente na página - O texto e as imagens devem apoiar-se mutuamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de letra grande (tamanho 26) - Espaçamento duplo - Uma frase por página - Menos de 5 palavras por frase - Palavras repetidas - Número de palavras: 0 a 250
<p>Nível 2: Leitura acompanhada</p> <p>Exemplos de títulos: O bebé da Tia Jui. (em inglês, Auntie Jui's Baby) Diferentes Competências</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Géneros simples em ficção e não-ficção - Histórias com enredos lineares e envolventes - Conteúdo familiar: casa, bairro e escola - Para leitores mais velhos com níveis de leitura mais baixos, o conteúdo deve ser direccionado para os seus interesses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de personagens (diferentes origens, culturas, línguas, incluindo pessoas com deficiência, minorias étnicas, etc.) - Diferentes tipos de famílias - Ambientes rurais, urbanos, peri-urbanos - Diversidade de género 	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrações que representem múltiplas ideias - O texto e as imagens devem apoiar-se mutuamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho de letra entre 22 e 24 - 3 a 8 linhas de texto por página - Menos palavras repetidas - Normalmente, entre 10 e 12 páginas no total - Número de palavras: 250 a 600
<p>Nível 3: Leitura Independente</p> <p>Exemplos de títulos: Férias com a avó (em inglês, Holidays with Grandmother) O novo coronavírus: podemos ficar em segurança (em inglês, The Novel Coronavirus: We can Stay Safe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Temas populares (aventura, mistério, etc.) - Textos curtos de não-ficção sobre um tema - Personagens mais complexos - Cenários menos familiares 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de personagens (diferentes origens, culturas, línguas, incluindo pessoas com deficiência, minorias étnicas, etc.) - Diferentes tipos de famílias - Ambientes rurais, urbanos, peri-urbanos - Diversidade de género 	<ul style="list-style-type: none"> - Podem ser ilustrados novos conceitos e vocabulário para apoiar a compreensão de textos de não-ficção 	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho de letra entre 14 e 16 - As frases estendem-se pelas páginas - Muitas linhas de impressão por página - Frases mais longas - 10 palavras ou mais - Número de palavras: 600 a 1500
<p>Nível 4: Leitura Proficiente</p> <p>Exemplos de títulos: A Arya no Cockpit (em inglês, Arya in the Cockpit) As Bananas da avó (em inglês, Grandma's Bananas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textos de não-ficção sobre muitos temas relacionados - Temas complexos e maduros (racismo, intimidação, diversidade) e conceitos abstractos (amor, sobrevivência, guerra) - Enredos e cenários desconhecidos - Histórias mais longas, com mais nuances, e com muitas personagens - Vocabulário rico - Jogos de linguagem (metáforas, comparações) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de personagens (diferentes origens, culturas, línguas, incluindo pessoas com deficiência, minorias étnicas, etc.) - Diferentes tipos de famílias - Ambientes rurais, urbanos, peri-urbanos - Diversidade de género 	<ul style="list-style-type: none"> - Podem ser ilustrados novos conceitos e vocabulário para apoiar a compreensão de textos de não-ficção 	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho de letra entre 14 e 16 - Até 150 palavras por página - As frases passam de uma página para a outra - Muitas linhas de impressão por página - Número de palavras: 1500+

Fontes: Informações sobre contagem de palavras, número de frases por página e contagem de páginas adaptadas de [Fountas and Pinnell Leveling Guidelines](#) e [Storyweaver's Reading Levels](#).

Nota: Embora esta tabela se baseie nos níveis de leitura *Storyweaver*, é importante notar que existem várias metodologias válidas que determinam os níveis de leitura dos livros tendo em conta a dificuldade dos textos.

1B. IDENTIFICAR E SELECIONAR LIVROS

É importante seleccionar a combinação e o número de livros adequados para o pacote Read@Home. Esta secção sugere passos para identificar e seleccionar cartões e livros de histórias. Ao longo da secção, as sugestões abordarão também os desafios comuns que o Banco Mundial e o governo podem enfrentar no processo.

Passo 1: Tomar decisões sobre a língua

Estudos mostram que as crianças aprendem a ler melhor numa língua que conhecem e compreendem, mesmo após o início da escolaridade formal. Mesmo com ensino formal em casa ou na sua língua materna, serão necessários pelo menos seis anos de boa instrução e tempo suficiente de ensino para que as crianças se tornem leitoras e escritoras proficientes. Contudo, as políticas sobre a língua de instrução são influenciadas por questões políticas e económicas mais alargadas: a língua está intimamente ligada à identidade e política nacionais, e os pais vêem frequentemente a competência numa língua internacional como a chave para o sucesso das carreiras das crianças. Por conseguinte, as decisões relativas à língua de instrução devem ter em conta as evidências educativas e o contexto político e económico mais alargado.³¹

Idealmente, os livros de histórias do pacote Read@Home devem estar escritos na língua materna. Nos países que actualmente não utilizam a língua materna como língua de instrução, as equipas são encorajadas a explorar as dimensões técnica, política e económica da política linguística. Poderá ser possível desenvolver um acordo para que os livros Read@Home, que não são manuais escolares e se destinam a uso doméstico, sejam na língua materna. Isto irá desenvolver competências de leitura precoces nas crianças e facilitar a aquisição da língua oficial. Para mais informações sobre questões linguísticas, consultar o [Manual da USAID sobre Questões de Língua de Instrução em Programas de Leitura](#) (em inglês, *Handbook on Language o fInstruction Issues in Reading Programs*)³² ou as [Boas Respostas para Perguntas Difíceis na Educação Multilingue Baseada na Língua Materna](#) (em inglês, *Good Answers to Tough Questions in Mother Tongue Based Multilingual Education*) da SIL³³

Passo 2: Identificar os livros e cartões de histórias infantis disponíveis

Muitos países e línguas têm cartões e livros de histórias que foram desenvolvidos pelo governo, por ONGs, ou por editores locais com o apoio da USAID, do Ministério dos Negócios Estrangeiros, Commonwealth e Desenvolvimento (FCDO, antigo DfID) do Reino Unido, do Banco Mundial, fundações, ou outros doadores. Muitos dos títulos são licenciados através da licença *Creative Commons* (CC) Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0) ou de outras licenças CC. Dependendo da licença, isto pode significar que os livros são *open-source* (de “fonte aberta”) e podem ser impressos, distribuídos, adaptados e traduzidos, desde que os autores e a editora originais sejam reconhecidos. Os títulos desenvolvidos por autores e comunidades locais têm maior probabilidade de representar com precisão a cultura e o ambiente das crianças e famílias

loais, mas podem ser difíceis de encontrar. Estes intervenientes e questões podem ser úteis para encontrar títulos.

Encontrar livros infantis existentes no país. Os livros infantis estão disponíveis em várias fontes, não apenas em livrarias e editoras. Verificar junto dos seguintes intervenientes informações sobre os materiais existentes no país:

- Funcionários do Ministério da Educação
- Editores e livreiros
- Financiadores (por exemplo, USAID, NORAD, FCDO) e organizações financiadoras (por exemplo, fundações)
- Agências da ONU envolvidas na educação (por exemplo, UNESCO e UNICEF)
- ONGs internacionais, regionais e nacionais ou organizações comunitárias dedicadas à alfabetização (ex. Uwezo, CODE, Save the Children, World Vision, Pratham, Room to Read, parceiros de implementação da USAID)
- Escolas privadas.

Questões-chave para o governo e os parceiros:

- Que cartões e livros de histórias *open-source* estão disponíveis no país? Há catálogos ou bibliotecas desses livros?
- Nos últimos cinco anos foi realizado algum inquérito sobre os materiais de leitura ou os parceiros têm os seus próprios catálogos que possam ser partilhados?
- Existe alguma lista de livros de histórias já aprovados ou em uso no sistema de ensino público ou noutros canais governamentais?
- Será necessária alguma forma de aprovação ou revisão do pacote de materiais? E em caso afirmativo, qual é o processo/cronograma?^E

Encontrar livros infantis existentes a nível mundial. Se a sua equipa estiver a ter dificuldade em identificar títulos de livros no país, existem bibliotecas digitais globais que incluem livros ilustrados e bem escritos em centenas de línguas sobre uma variedade de tópicos alinhados com as características de qualidade delineadas na Secção 1A. Existem quatro bibliotecas digitais que são especialmente valiosas a este respeito: [StoryWeaver](#) da Pratham Books, a [African Storybook Initiative](#) (Iniciativa Africana de Livros de Histórias), a [Bloom library](#), e a [Global Digital Library](#) (Biblioteca Digital Global) (com o seu repositório de ficheiros prontos a imprimir) todos alojam muitos livros infantis *open-source* produzidos por ONG locais e

^E Dado que os processos de aprovação podem ser complexos, as equipas são aconselhadas a considerar títulos que já sejam aprovados pelo governo. Se não houver títulos suficientes apropriados e aprovados pelo governo, as equipas são aconselhadas a analisar os títulos *open-source* disponíveis no seu país ou em plataformas digitais que possam ser adaptadas às suas línguas e contextos. Se tal não for possível, as equipas poderão ter de desenvolver novos títulos, o que pode ser facilitado através da utilização de software de criação de livros, como o *Bloom* (<https://bloomlibrary.org/>) e o software do *African Storybook* (<https://www.africanstorybook.org/>).

internacionais, bem como projectos de desenvolvimento. A maioria destes títulos estão também registados sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0) ou outras licenças CC, e as plataformas incluem *software* para criar facilmente versões de livros em línguas e contextos relevantes. Para mais informações sobre o processo de criação de versões dos títulos disponíveis em línguas relevantes e outras adaptações, consulte as [Recomendações para a criação de versões de livros de histórias](#) do REACH. A Tabela 1.3 resume as características de cada uma das quatro bibliotecas digitais acima mencionadas.

Tabela 1.3. Resumo das bibliotecas digitais globais

Biblioteca	Resumo	Características				
		Línguas	Pesquisa	Download	Tradução	Áudio / Vídeo
Biblioteca Digital Global	Actividade emblemática da Global Book Alliance, a biblioteca recolhe os recursos de leitura aberta existentes e disponibiliza-os na Internet, no telemóvel e para impressão.	Mais de 5.000 títulos em 72 línguas actualmente disponíveis com o objectivo de atingir as 100 línguas até ao final de 2020	Funcionalidade de pesquisa por língua e níveis (1, 2, 3, 4 ou leitura em voz alta, que não é nivelada, mas normalmente é de nível 2)	Descarregar para impressão em múltiplos formatos de ficheiro	Funcionalidade de tradução para facilitar a tradução para mais de 300 línguas	Alguns livros incluem áudio associado
	O repositório de impressão da biblioteca foi lançado em Março de 2020 e inclui livros de leitura prontos a imprimir.	Disponíveis 500 ficheiros em 23 línguas	Actualmente organizado apenas por língua	Descarregar para impressão em formato pdf	Sem funcionalidade de tradução	Sem Vídeo/Áudio associado
StoryWeaver	Desenvolvida pela Pratham Books, esta biblioteca tem milhares de histórias infantis com licenças abertas em centenas de línguas.	Actualmente disponíveis 25.000 títulos em 261 línguas	Funcionalidade de pesquisa por língua, níveis, tópico ou editor	Descarregar para impressão como ficheiro pdf	Funcionalidade de tradução simplificada para adicionar novas línguas	Alguns livros têm vídeos ou áudio associados
Bloom Library	Desenvolvida pela SIL International, esta biblioteca tem milhares de livros infantis <i>open-source</i> em centenas de línguas.	Actualmente disponíveis 6.250 títulos em 410 línguas	Funcionalidade de pesquisa por língua, região, tópico, editora ou nível (1 e 2)	Descarregar para impressão como publicação electrónica ou ficheiros pdf	Funcionalidade de tradução simplificada para adicionar novas línguas	Alguns livros têm vídeos ou áudio associados
African Storybook Initiative	Esta biblioteca facilita o acesso aberto a livros de histórias em línguas africanas.	Actualmente disponíveis cerca de 1.500 livros em 210 línguas	Funcionalidade de pesquisa por título, data, língua e nível de leitura	Descarregar para impressão como publicação electrónica ou ficheiros pdf	Funcionalidade MAKE para criar, traduzir e adaptar histórias	Sem Vídeo/Áudio associado

Passo 3. Compreender os níveis de leitura do grupo-alvo

Ao seleccionar livros para famílias, será importante considerar o nível real de leitura de cada criança do agregado familiar. Nem todas as crianças aprendem a ler com a mesma idade, e mesmo dentro de cada faixa etária existem diferenças nos níveis de leitura. Dadas as elevadas taxas de pobreza de aprendizagem em muitos países Read@Home, a maioria das crianças na escola primária pode estar nos níveis 1 ou 2. Seguem-se algumas formas de o Banco Mundial e os beneficiários poderem trabalhar em conjunto com vista a identificarem os níveis necessários para os grupos-alvo.

Analisar os dados existentes. A maioria dos países realiza ou participa em avaliações padronizadas. Recentemente, tem sido dada muito mais atenção à avaliação das crianças nas primeiras classes das escolas primárias. Avaliações desenvolvidas internacionalmente, tais como a *Early Grade Reading Assessment* (EGRA), avaliações da sociedade civil como o *Annual Status of Education Report* (ASER) e *Uwezo*, avaliações regionais como o *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la confemen* (PASEC), e avaliações nacionais são todas fontes de informação sobre os níveis de leitura das crianças pequenas. A análise das avaliações irá dar-lhe a si e aos seus governos beneficiários um bom ponto de partida para começar a determinar que livros serão mais apropriados para os seus beneficiários-alvo.

Envolver o Ministério da Educação. As discussões com colegas do Ministério da Educação podem ajudar a confirmar a amplitude dos níveis de leitura para as características do grupo-alvo (por exemplo, rural, minoritário ou indígena). Se houver livros já utilizados na sala de aula ou nas bibliotecas escolares identificadas no Passo 1 acima, estes exemplos podem ser úteis tanto para identificar os níveis de leitura como para serem incluídos no pacote Read@Home. As directrizes por nível de leitura na Tabela 1.2 acima, especificamente nas colunas sobre *design* e conteúdo, podem apoiar a discussão.

Envolver grupos relevantes da sociedade civil, incluindo ONGs. Os grupos que trabalham na melhoria da qualidade educativa e da aprendizagem têm geralmente um forte conhecimento dos níveis de leitura existentes entre as diferentes populações. A realização de grupos focais ou *workshops* para rever os materiais que estes grupos estão a utilizar, e para discutir materiais apropriados para o Read@Home, produzirá materiais mais apropriados e fortalecerá a apropriação por parte do país.

Testar livros com crianças. Dependendo do acesso, as equipas dos países podem também testar livros com pequenos grupos de crianças dos grupos-alvo beneficiários ou com características semelhantes. As equipas podem ainda pedir aos gabinetes governamentais descentralizados e a grupos da sociedade civil que testem os materiais. Deve ter-se o cuidado de assegurar que as crianças sejam representativas da população-alvo e não apenas uma “amostra de conveniência”. As equipas podem imprimir alguns livros seleccionados para utilização com crianças. Se as crianças tiverem dificuldades em cinco ou mais palavras por página, esse livro é demasiado difícil. Estes testes poderiam ser realizados individualmente, sem contacto e com distanciamento social.

Passo 4. Determinação do número mínimo de cartões e livros de histórias

Para promover a alfabetização das crianças, quanto mais livros estiverem disponíveis em diferentes géneros no ambiente doméstico, melhor. Embora a disponibilidade de títulos deva ser tida em conta, os países devem procurar distribuir o maior número possível de livros com o seu orçamento. Até agora, os países da iniciativa Read@Home distribuíram entre 8 e 12 livros por criança (ver secção 1C para mais detalhes sobre os custos dos livros). Os agregados familiares com vários filhos necessitarão de livros de diferentes níveis. Nestes agregados familiares, mesmo que alguns livros sejam demasiado fáceis para algumas crianças, estas podem lê-los em voz alta para as crianças mais novas, melhorando ao mesmo tempo a sua fluência de leitura. Se alguns livros forem demasiado difíceis, os irmãos mais velhos ou os adultos podem apoiar as crianças até que possam ler independentemente. Mais detalhes sobre o uso de cartões e livros de histórias para apoiar a leitura das crianças estão incluídos na Parte 2: Envolvimento do cuidador.

Uma forma de aumentar o número de livros disponíveis para as famílias é através da troca em pequenos grupos. Isto pode ser feito agrupando famílias situadas no mesmo local e utilizando o manual Read@Home para tomar decisões e acompanhar actividades de aprendizagem. Nesta fase, as famílias poderiam receber diferentes livros e depois seriam reunidas em pequenos grupos para trocarem os livros entre si, o que também pode facilitar o apoio mútuo.

Tendo em conta que as crianças e as famílias vão necessitar de outros livros para apoiar a leitura das crianças, é ideal que o pacote Read@Home complemente intervenções de leitura mais alargadas ao nível da comunidade e da escola. A secção seguinte deste manual inclui sugestões de estratégias de envolvimento contínuo para promover a leitura em casa, tais como intercâmbios comunitários.

1C. CUSTO DOS LIVROS E CARTÕES DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS

O cálculo dos custos dos livros começa com a tomada de decisão sobre as características físicas desejadas, ou “especificações técnicas”, dos livros. Estas características incluem tamanho, peso e tipo de papel, encadernação, dimensão, entre outras. A utilização de especificações correctas maximiza o número de livros que podem ser impressos com um determinado orçamento. As especificações mais importantes são:

- *Número de páginas (extensão)*: Os livros são impressos em grandes folhas de papel que contêm múltiplas páginas de conteúdo. Tendo em conta a forma como estas páginas são dobradas para o livro final, o número de páginas de um livro deve ser sempre divisível por 4.
- *Tamanho de papel (formato)*: A impressão de livros de tamanho padrão reduz o desperdício de papel, uma vez que o papel é produzido em folhas e rolos de tamanho padrão. Os tamanhos mais comuns para livros infantis são A4 (210mm X 297mm) e A5 (148mm X 210mm).
- *Peso do papel (gramagem)*: A utilização de um peso de papel adequado é importante para a legibilidade e durabilidade. Papel demasiado leve irá rasgar-se facilmente. 80 g/m² é um peso padrão para páginas interiores e 250 g/m² é o peso padrão para capas.
- *Encadernação*: Existem múltiplos tipos de encadernação de livros. Para livros até 96 páginas, como é o caso da maioria dos livros infantis, a opção preferida é aagrafagem com dois agrafos de arame galvanizado (para evitar a ferrugem) na lombada do livro. Este é o método de encadernação mais económico e os livros devem durar pelo menos um ano de utilização em sala de aula. A durabilidade nos lares dependerá do contexto. Para livros com mais páginas e ambientes que requerem livros mais resistentes, recomenda-se uma encadernação com lombada quadrada (usando cola térmica) com costura por secção ou encadernação com lombada quadrada com PUR (cola de poliuretano).

A maioria dos materiais de leitura suplementares para crianças são impressos a cores, embora haja poucos dados disponíveis sobre o impacto pedagógico da cor. Com os avanços na tecnologia de impressão e o tamanho das tiragens prováveis na maioria dos países Read@Home, as diferenças de custo entre a impressão a preto e branco e a impressão a cores serão mínimas.

Deve ser considerada opção de disponibilizar cartões de histórias para os leitores mais jovens. São feitos de papel mais grosso e são plastificados em ambos os lados para aumentar a sua durabilidade. A plastificação também permite que pais e professores limpem os cartões de histórias entre utilizações.

Os governos beneficiários devem *sempre* exigir amostras do papel a ser utilizado para impressão durante o processo de aquisição e examinar uma amostra dos livros que recebem da gráfica para garantir que os livros recebidos correspondem às especificações técnicas requisitadas.

A equipa Read@Home está a produzir um *Guia de Compras e Distribuição* que será associado a este manual assim que estiver pronto. Entretanto, queira contactar a [equipa Read@Home](#) global para apoio. Para mais informações, ver [“Boas Práticas para o Desenvolvimento de Materiais de Leitura Suplementares”](#).

Tabela 1.4. Custos indicativos (máximos indicativos; os custos no seu país podem ser inferiores)

	Especificações	Número de páginas/cartões	Custo por cópia (US\$)
Livros	<ul style="list-style-type: none"> • Formato: A5 (14.8 x 21.0 cm, cerca de 5¾ x 8¼ polegadas) • Papel: 80 g/m² branco limpo (“woodfree”) • Capa: 250 g/m², com revestimento numa face • Impressão: Offset a cores, tipografia ou gravura • Encadernação: Dois pontos de arame galvanizado (agrafos) na lombada • Quantidade da encomenda: 10.000 exemplares 	8	0,55 – 0,65
		16	0,95 – 1,05
		32	1,35 – 1,45
Cartões de Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Formato: A4 (21.0 x 29.7 cm, cerca de 8¼ x 11¾ polegadas) • Quadro: 300 g/m² branco, ambas as faces plastificadas • Impressão: offset a cores, tipografia ou gravura • Acabamento: Cantos arredondados • Quantidade da encomenda: 10.000 cartões 	1	0,03 – 0,05
		Conjunto de 10	0,30 – 0,50



ORIENTAÇÕES PARA
O ENVOLVIMENTO DO

COMUNIDADE

2. ORIENTAÇÕES PARA O ENVOLVIMENTO DO CUIDADOR

Ter livros em casa é fundamental para a aprendizagem das crianças. No entanto, os livros, por si só, não irão melhorar os resultados da aprendizagem. Os livros devem ser acompanhados de orientações para os cuidadores, que aumentem a sua utilização e encorajem práticas de apoio (tais como a leitura para crianças e com crianças). Os pais e outros cuidadores são os primeiros professores das crianças. É importante notar que todos os cuidadores - mesmo aqueles que estão ocupados, não sabem ler, ou não estão habituados a interagir com crianças - podem desempenhar um papel fundamental para ajudar as crianças a aprender a ler.

O objectivo desta secção é fornecer às equipas dos países informações e sugestões de passos para encontrar, desenvolver e distribuir as orientações para cuidadores que farão parte do pacote Read@Home. A secção está organizada em três partes. A Secção 2A apresenta estratégias para o envolvimento dos cuidadores antes, durante e depois da leitura com crianças, para apoiar o desenvolvimento da linguagem oral, a alfabetização inicial, e o aperfeiçoamento da literacia mais avançada. Esta secção é complementada pelos Anexos A a D, que incluem exemplos de folhetos com estratégias a partilhar com os pais. Estes anexos podem ajudar a melhorar a qualidade das orientações existentes ou fundamentar a elaboração de novas orientações. A Secção 2B fornece uma visão geral de opções para a distribuição de mensagens, desde visitas domiciliárias até mensagens de texto. A Secção 2C inclui recomendações de medidas para identificar as orientações existentes para cuidadores no contexto de um determinado país.

2A. ESTRATÉGIAS PARA O ENVOLVIMENTO DOS CUIDADORES ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA

O envolvimento do cuidador na leitura pode ser benéfico para as crianças em todas as fases de leitura. Por exemplo, quando os pré-leitores (os que estão na fase 0 na Tabela 1.1) ouvem os cuidadores a ler (ou a narrar a partir de imagens), aumentam as suas capacidades linguísticas orais aprendendo o significado das novas palavras que ouvem. Também desenvolvem capacidades de escuta, tornam-se conscientes da impressão, e começam a compreender que os símbolos e o texto possuem significado. Quando bem feita, ouvir a leitura desta forma permite que as crianças escutem os livros que são lidos com uma expressão correta. Aprendem igualmente sobre velocidades normais de leitura em voz alta, e como estas se assemelham às velocidades normais de conversação quando não se está a ler.^F Para os leitores principiantes (fase 1 na Tabela 1.1) a leitura em voz alta continua a desenvolver um vocabulário mais amplo. Além disso, discussões sobre personagens e lugares também ajudam a desenvolver conhecimentos de base e sobre o mundo. Os Leitores Independentes e Fluents (fases 3 e 4 na Tabela 1.1) ainda precisam de praticar as competências básicas de leitura. No entanto, vão mais além nas previsões sobre o que pode acontecer ou que pode ser deduzido a partir do texto, mesmo que não seja

^F Consulte o Anexo A para uma lista de actividades parentais para fomentar o desenvolvimento da linguagem oral que vão para além da leitura.

referido explicitamente. A prática destas competências de leitura mais avançadas ajuda as crianças a pensar criticamente e até a compreender diferentes pontos de vista. Pode ajudar a colocá-las num ciclo positivo em que lêem, reflectem, ganham competências, e depois querem ler mais e alargar a sua aprendizagem. Para alguns leitores, este processo nunca pára, pois mesmo quando adultos estão sempre a encontrar novos livros e ideias para os desafiar a crescerem como leitores e pensadores.

Em seguida, apresentam-se as actividades que os cuidadores podem fazer antes, durante e depois do tempo passado a ler com as suas crianças para desenvolver as suas competências de leitura, criar hábitos relacionados com a leitura e, o mais importante, associar a leitura à alegria. Para facilitar a tradução das actividades em folhetos ou mensagens enviadas aos cuidadores, estão escritas como se falassem directamente para o cuidador. Os Anexos A a C apresentam exemplos de folhetos para os cuidadores, com ou sem competências mínimas de literacia, aplicarem estas etapas. Se estiver interessado em aceder a mais recursos e materiais, recomendamos a consulta do [Guia de Compreensão de Leitura Covid-19: Dicas para Pais e Cuidadores](#) desenvolvido pelo Grupo de Interesse em Compreensão da Leitura (em inglês, *Reading Comprehension Interest Group*).^{6*}

Antes de ler

Para todos os leitores:

- **Mostrar que a leitura importa, criando um cantinho do livro.** Este é um espaço em casa onde os cuidadores e os membros da família podem sentar-se juntos para ler. Podem usar-se caixas vazias para guardar livros e outros materiais de leitura junto a uma cama, cadeira, ou tapete, dependendo de onde as famílias tenham espaço. Mesmo em famílias onde os cuidadores não sabem ler, é essencial mostrar às crianças que a leitura é importante e agradável. Criar uma cultura de leitura em casa mostra às crianças que os livros são importantes, e que a leitura não se deve limitar à escola. Podem colar-se desenhos, letras do alfabeto e novas palavras do vocabulário na parede ou penduradas nas janelas com um fio. A ideia é criar um espaço acolhedor que seja associado a actividades de leitura que sejam agradáveis e utilizado para isso.
- **Criar um hábito em torno da leitura, estabelecendo um tempo para ler.** Esta é outra forma de mostrar que a leitura é importante e de dar o exemplo. As rotinas são importantes para as crianças pequenas. Ajudam a estruturar o seu dia e dão às crianças alguma orientação sobre o que esperar. Muitas famílias lêem para os seus filhos antes de dormir, mas cada família deve escolher o horário que melhor se adequa à sua rotina diária.
- **Escolherem um livro juntos.** Permita que as crianças escolham o livro a ler entre aqueles que se destinam ao seu nível e os que estão abaixo do seu nível de leitura para aumentar o seu prazer. Não se preocupe se, por vezes, o livro estiver abaixo do nível delas; continuará a ser benéfico para

⁶ A versão simplificada do documento em espanhol pode ser encontrada [aqui: http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=14393](http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=14393)

as crianças. Os leitores mais avançados são capazes de compreender tópicos e temas mais complexos e podem ter preferências de género.

- **Fazer previsões.** Antes de começar uma leitura em voz alta, deixe que as crianças olhem para a ilustração na capa, leiam o título e façam previsões sobre o que poderá ser a história. Pedir às crianças para fazerem previsões ajuda-as a estar mais concentradas e atentas e encoraja-as a fazerem ligações entre o texto e as suas próprias vidas.

Durante a leitura

Para os Pré-Leitores (Fases 0-1)

- **Ler para as crianças e ajudá-las a aprender a manusear livros e outros conceitos básicos sobre a impressão.** À medida que as crianças vão desenvolvendo as suas competências de leitura, têm ainda de compreender que as palavras e as letras têm significado. Podem também não saber manusear livros ou folheá-los. Os cuidadores que sabem ler podem mostrar a capa e a contracapa, ler o título e o nome do autor, e apontar para a primeira palavra da frase e dizê-la em voz alta.
- **Utilizar ilustrações para desenvolver o vocabulário.** Ao longo da história, aponte para diferentes objectos e nomeie-os. Pergunte onde está algo na página, por exemplo: “Onde está o pássaro vermelho?”

Para todos os leitores:

- **Ler de modo expressivo quando estar a ler para crianças e com elas.** A utilização de diferentes vozes para diferentes personagens cria interesse na história e ajuda as crianças a distinguirem entre personagens.
- **Fazer perguntas sobre palavras novas ou difíceis.** Converse sobre quaisquer palavras que a criança possa não compreender. Dê um exemplo sobre o significado da palavra.
- **Fazer perguntas.** Faça perguntas abertas, tais como, “O que estás a entender?” ou “O que achas das personagens?” para avaliar o interesse das crianças pela história. Faça perguntas literais para determinar se as crianças compreenderam as ideias-chave do texto, tais como, “Onde está a passar-se a história?” ou “Qual é o nome do tio da criança?”. Para crianças com literacia avançada, faça perguntas mais detalhadas sobre o enredo, a motivação dos personagens, e o tema. As perguntas podem variar entre factuais/literais (onde se pede às crianças que se lembrem de factos específicos de uma história) e mais avançadas (onde se pede às crianças que façam deduções e avaliem aspectos da história com base em elementos do texto).

Após a leitura

Actividades para todos os leitores:

- **Voltar a contar.** Fazer um resumo é uma forma eficaz de avaliar se as crianças compreenderam o conteúdo de uma leitura em voz alta. Os cuidadores podem pedir às crianças que contem novamente a história por palavras suas.
- **Rer a história juntos.** As crianças, especialmente as pequenas, adoram a repetição e não se aborrecem a ouvir a mesma história lida uma e outra vez. Ouvir uma história várias vezes ajuda no desenvolvimento e compreensão do vocabulário.
- **Escrever ou desenhar um resumo ou episódio marcante da história.** Peça às crianças que desenhem ou escrevam algumas frases para resumir a história. Dê pistas para ajudar, tais como (1) quem são as personagens da história?; (2) qual foi o problema?; (3) como foi resolvido?; (4) quem ajudou?. As crianças que ainda não sabem escrever podem desenhar e pedir a um irmão mais velho ou a um adulto para escrever um resumo à medida que ditam. Se as crianças já estão a aprender a escrever e a soletrar, esta actividade pode ajudá-las a praticar. Os cuidadores podem encorajar os leitores mais avançados a pensar sobre a estrutura da história, com um princípio, meio e fim.
- **Encenar a história.** Se houver várias crianças no agregado familiar, faça-as interpretar diferentes personagens do livro e dramatizar a história. As crianças pequenas adoram actividades onde usam o seu corpo, e esta é uma forma divertida e excitante de as crianças pequenas interagirem com os livros.
- **Falar sobre o novo vocabulário que aparece na história.** À medida que as crianças progredem na leitura, elas interagem com textos mais complexos. Palavras desconhecidas, temas maduros, e múltiplos personagens tornam mais difícil acompanhar a história. É conveniente dispor de tempo durante a leitura para fazer perguntas de forma a avaliar a compreensão. Após a leitura, aprofundar o vocabulário e as actividades de compreensão assegura que a aprendizagem será retida.
- **Jogar.** Jogos simples que reforçam a literacia inicial, tais como relações letra-som, reconhecimento de palavras e padrões apoiam a leitura e fornecem um suporte para a leitura independente. O Anexo C inclui actividades que os cuidadores podem fazer para apoiar o desenvolvimento da literacia das suas crianças.

Caixa 2.1. Estratégias de leitura para apoiar as crianças com necessidades especiais

As crianças que têm dificuldades de leitura sentem frequentemente frustração e falta de auto-confiança quando se trata de leitura. É importante reforçar a sua confiança e desenvolver estratégias práticas que ajudem a tornar a leitura mais fácil. Seguem-se algumas estratégias a utilizar quando se lê com crianças com necessidades especiais:

Focar concretamente nas relações entre palavras e sons. A investigação tem demonstrado que as crianças com dificuldades de leitura beneficiam de actividades de sensibilização fonémica. Algumas actividades para desenvolver esta competência durante a leitura incluem aplaudir os sons de cada letra numa palavra em sequência; e apontar para uma letra do livro e fazer o seu som, pedindo à criança que diga o nome da letra.

Aprendizagem multi-sensorial. As crianças com dificuldades de leitura precisam de mais tempo e repetição para dominar as relações letra-som e outras competências essenciais de literacia. É útil para elas terem as mãos, olhos, ouvidos, e vozes a trabalhar em conjunto para uma organização e retenção conscientes. Algumas actividades para apoiar a aprendizagem multi-sensorial incluem: Apontar novas palavras no livro que começam com uma determinada letra e fazer com que a criança diga a palavra em voz alta. Isto cria uma ligação entre o som dessa palavra e a sua forma escrita; usando gestos para facilitar a criação de significado de forma a ajudar as crianças que são mais visuais. Por exemplo, ao ler uma história, os adultos podem ajudar apontando para vários objectos enquanto lêem o texto em voz alta: “A mãe (apontar para si própria) fez chá (chá de mímica) para o convidado”.

Fonte: [Universal design for learning to help all children read: Promoting literacy for learners with disabilities](#) (Hayes, Turnbull & Moran 2018).

2B. DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS A CUIDADORES COMO PARTE DO PACOTE READ@HOME

Depois de desenvolver conteúdos para os cuidadores, é fundamental distribuí-los de forma eficaz para que possam mudar comportamentos e práticas e, em última análise, fazer a diferença nos níveis de leitura das crianças. A seguir apresentam-se conselhos sobre como mapear os serviços existentes de forma a distribuir as orientações aos cuidadores; de seguida, são apresentadas recomendações sobre diferentes abordagens que podem ser usadas pelas equipas para orientar os cuidadores em relação ao pacote Read@Home e às orientações dos cuidadores, bem como para estabelecer contacto com estes.

Mapeamento de potenciais pontos de contacto com os cuidadores

As equipas e os governos são encorajados a começar por mapear os serviços e programas existentes no país que já estão a alcançar as famílias-alvo e a abordá-los com vista a explorar de que forma podem ser apoiados para distribuírem, orientarem e posteriormente fazerem o acompanhamento das famílias-alvo. A seguir são apresentados alguns possíveis contactos e passos a seguir:

Contactos potenciais. Pense em programas ou espaços existentes que tenham contacto com famílias ou cuidadores. Estes podem incluir:

- Programas que impliquem transferências monetárias com reuniões regulares e/ou uma medida de acompanhamento parental;
- Programas de educação, tais como programas formais ou informais de educação infantil (incluindo visitas a um centro ou ao domicílio), programas formais ou informais de educação básica e secundária, aulas pós-escolares, e programas de alfabetização de adultos ou de extensão agrícola;
- Programas de saúde, incluindo *check-ups* de saúde e desenvolvimento, visitas ao domicílio, campanhas de vacinação, aconselhamento nutricional comunitário, grupos de apoio sobre HIV, ou outros;
- Programas de envolvimento comunitário geridos por líderes e grupos religiosos (por exemplo, grupos de apoio de homens e mulheres);
- Programas de participação comunitária geridos por organizações não-governamentais (nacionais e internacionais) ou organizações comunitárias que envolvam regularmente os cuidadores. Estes poderão ser grupos de poupança, alfabetização, parentalidade, apoio psicossocial, ou trabalhos comunitários, entre outros. Aqueles que se focam na alfabetização são ideais, mas os de trabalhos comunitários e outros também podem ser úteis; e
- Programas de ensino à distância, particularmente comuns durante o encerramento de escolas devido à COVID-19. Podem envolver televisão, rádio, serviços de mensagens curtas (SMS), ensino áudio interactivo (IAI), e materiais impressos.

Passos:

- Comece por programas que tenham um contacto regular com cuidadores na sua área-alvo. Devem ser priorizados aqueles que têm uma componente de formação de cuidadores ou reuniões regulares (de semanal a mensal).

Se não houver programas que tenham contacto regular com os cuidadores, identificar os locais que estes frequentam, como centros de saúde, postos da rede de segurança social, escolinhas, escolas primárias, ou escritórios de parceiros.

Orientações para a prestação de aconselhamento aos cuidadores durante a distribuição do Pacote Read@Home

Independentemente da forma de distribuição, devem ser considerados os seguintes critérios no momento da planificação da distribuição das orientações para os cuidadores:

- **Seleção da língua:** Os materiais devem ser escritos numa língua que os cuidadores compreendam. Em alguns contextos, esta pode não ser a língua de instrução, mas sim uma língua local ou língua gestual;^H
- **Mensagens claras:** As mensagens devem ser simples e claras. Isto implica evitar jargão ou vocabulário técnico; reduzir ao mínimo os textos; utilizar uma linguagem adequada ao nível de leitura de principiantes; e em contextos com adultos com baixo nível de literacia, recorrer principalmente a ilustrações;
- **Distribuição alargada:** A distribuição de mensagens deve ser concebida de modo a atingir o maior número possível de cuidadores da forma mais apelativa e a potenciar os serviços existentes. Isto pode envolver uma combinação de áudio, imagens e impressão; e
- **Orientação e Acompanhamento:** Os cuidadores precisam de apoio para primeiro compreenderem a orientação e depois praticarem e formarem hábitos. A distribuição deve ter em conta tanto a forma de orientar os cuidadores como a forma de continuar a encorajar a prática e os desafios de resolução de problemas.

Os métodos de distribuição do pacote Read@Home aos cuidadores irão variar consoante o contexto. Orientações escritas a acompanhar os livros são a forma mais fácil de aumentar a escala. Contudo, quando o nível de literacia dos cuidadores é baixo, devem também ser considerados outros meios (por exemplo, reuniões presenciais, chamadas telefónicas, rádio, mensagens áudio, gravação de voz interactiva (IVR)). A prevalência da tecnologia na comunidade, a electricidade, e a posse de telemóveis também terão impacto na forma como os materiais são partilhados e comunicados. Nem todas as estratégias irão funcionar em todos os contextos, sendo que em alguns será necessário utilizar uma combinação de estratégias. A curto prazo, uma vez que a pandemia de COVID-19 é susceptível de limitar a interacção e o apoio presencial,

^HConsulte o [Guia de Recursos de Educação Inclusiva para consultar ideias de como contactar aos pais ou cuidadores com deficiência](#)

serão necessárias abordagens criativas. Abaixo estão listadas várias estratégias, com as suas vantagens e desvantagens sintetizadas na Tabela 2.1.

Reuniões presenciais e de grupo

Distribuição de materiais ao domicílio e aconselhamento individual. O método ideal para mostrar aos cuidadores como utilizar os materiais Read@Home é através de aconselhamento individual na casa dos pais, que deve acontecer quando um facilitador com formação faz uma visita para entregar os materiais. A sessão não deve durar mais de 60 minutos. Durante a sessão, o facilitador pode:

- Fazer uma breve síntese do projecto aos cuidadores;
- Mostrar-lhes os livros incluídos no pacote Read@Home, explicando o nível de leitura para o qual cada livro é mais adequado;
- Partilhar algumas informações sobre a importância de ter livros em casa, de permitir que as crianças tenham tempo para ler diariamente, e sobre o papel que os cuidadores desempenham no apoio ao processo de alfabetização das crianças;
- Perguntar que actividades os cuidadores já fazem com as suas crianças em casa e dar um retorno positivo sobre os seus esforços;
- Fazer uma demonstração da leitura em voz alta e das perguntas a fazer antes, durante, e depois de uma leitura em voz alta;
- Rever os passos da leitura em voz alta, com o pressuposto que o cuidador pode não saber ler, ajustando conforme necessário;
- Encorajar os cuidadores a experimentarem a leitura em voz alta à sua frente com o filho e dar encorajamento e retorno (retorno positivo, em vez de corrigir excessivamente); e
- No final da visita, o facilitador pode entregar folhetos simples aos cuidadores que expliquem com mais pormenor algumas das actividades de alfabetização e pedir-lhes que façam diariamente uma dessas actividades com as suas crianças.

Ao encontrar os cuidadores na sua própria casa, evitam-se problemas de não comparecimento devido à falta de transporte ou a questões culturais (por exemplo, nos casos em que as mulheres não estão autorizadas a viajar sozinhas). Além disso, os cuidadores podem sentir-se mais motivados a fazer perguntas, podem sentir um maior compromisso com o programa e podem criar relações mais fortes com o facilitador nestas sessões individualizadas.

Se esta visita inicial não puder acontecer pessoalmente, o aconselhamento poderá ser feito através de uma breve chamada telefónica considerando os passos seguintes:

1. Fazer uma breve síntese do projecto aos cuidadores;
2. Com os livros em frente do cuidador, falar sobre os livros incluídos no pacote Read@Home, explicando quais os livros mais adequados para cada nível de leitura.

3. Partilhar algumas informações sobre a importância de ter livros em casa, de permitir que as crianças tenham tempo para ler diariamente e sobre o papel que os cuidadores desempenham no apoio ao processo de alfabetização das crianças;
4. Perguntar que actividades os cuidadores já fazem com as suas crianças em casa e dar um retorno positivo sobre os seus esforços;
5. Pedir ao cuidador para analisar as ilustrações/mensagens no folheto e explicar cada passo/actividade, fazendo uma pausa para perguntas.
6. Encorajar o cuidador a comprometer-se a utilizar os livros e as orientações para ler diariamente com as suas crianças.
7. Planear a hora/data de um telefonema/sessão de acompanhamento.

Idealmente, a visita inicial deveria ser seguida de apoio adicional, pessoalmente ou por telefone ou mensagem de texto (ver [Caixa 2.2](#)). Contudo, este método pode não ser possível em programas com cobertura nacional, que se pretenda implementar rapidamente como parte da resposta à COVID-19, porque é essencial um facilitador com formação para o sucesso da visita ao domicílio.¹

Workshops de grupo e recolha de materiais. Caso os materiais Read@Home não possam ser entregues ao domicílio, e caso o distanciamento devido à COVID-19 ainda permita reuniões em pequenos grupos, os materiais podem ser recolhidos numa organização parceira de confiança (local de culto, escola, centro comunitário, ONG local) ou através de programas governamentais existentes, tais como sessões de participação parental, que frequentemente acompanham programas de transferências monetárias ou programas de alfabetização de adultos. Quando participam nestas sessões ou quando vêm ao local de recolha, pequenos grupos de cuidadores podem reunir-se para um pequeno *workshop* (30-45 minutos) sobre como utilizar o material. É importante notar que os facilitadores podem participar de uma ou duas formações virtuais breves (30 minutos), que visem orientá-los sobre materiais e actividades.

Ao planear estes *workshops*, tenha em mente os seguintes aspectos para garantir que as reuniões sejam proveitosas para todos os participantes:

- Ao organizar reuniões introdutórias, consultar os membros da comunidade sobre o horário que melhor se adequa à agenda dos pais/educadores e assegure-se de que o local da reunião é central. Em alguns casos, pode ser necessário agendar várias reuniões devido à distância ou a normas culturais.
- Assegurar que o espaço onde as reuniões são realizadas seja acessível a todas as pessoas, especialmente aquelas que utilizam meios de assistência como cadeiras de rodas, andarilhos, bengalas, muletas ou outros dispositivos de mobilidade.
- Assegurar que os facilitadores falam a língua da comunidade; ter em mente que esta pode não ser a língua nacional, mas uma língua local.

¹ Idealmente, os facilitadores devem ser da mesma comunidade que as famílias Read@Home e falar a mesma língua. Seria vantajoso ter experiência de trabalho com famílias e membros da comunidade em programas relacionados com a saúde, educação, mobilização comunitária, (etc.). Todos os facilitadores devem estar bem informados sobre o contexto e os objectivos, incluindo a importância dos livros em casa e o envolvimento familiar em torno da leitura. Devem ser formados para demonstrar todas as actividades incluídas no guia e compreender as competências que cada actividade desenvolve.

- Os facilitadores devem partilhar as mensagens essenciais sobre a importância do papel dos cuidadores no apoio à aprendizagem das crianças.
- Durante as reuniões, os facilitadores devem exemplificar os passos para a leitura com as crianças através de uma breve encenação, rever o conteúdo do pacote em conjunto, e dar tempo aos cuidadores e aos membros da comunidade para praticarem e fazerem perguntas.
- Garantir que todos os participantes, especialmente mulheres, pessoas de grupos minoritários e com deficiência, tenham acesso a informação e recursos.
- No final da reunião, pedir aos participantes que se comprometam a utilizar diariamente os livros e as orientações para lerem com as suas crianças.

Mais uma vez, o acompanhamento após o *workshop* será essencial.

Vídeo pré-gravado partilhado num espaço parceiro

Questões relacionadas com a pandemia da COVID-19 podem não permitir que os escritórios nacionais promovam reuniões com muitos participantes ou se desloquem às casas para distribuir materiais. Uma alternativa seria gravar um pequeno vídeo (10 minutos no máximo), que faça uma síntese do projecto Read@Home, as principais estratégias que os cuidadores podem usar com as crianças para promover a alfabetização, e mostrar os materiais que estão a ser fornecidos. Estes vídeos podem ser mostrados num espaço parceiro - escola, local de culto, ONG local, centro comunitário de saúde, ou programa de nutrição ou protecção social - em horários pré-determinados, e os cuidadores podem inscrever-se num horário conveniente. Os materiais também podem ser recolhidos nestes locais para que os cuidadores os levem para casa. Podem ser feitos DVDs com o vídeo explicativo e distribuídos aos cuidadores que tenham equipamentos de reprodução de vídeo em casa. Para aqueles com telemóveis com dados móveis, podem ser enviados vídeos ou instruções mais curtas através de WhatsApp.

Utilização da tecnologia para disseminar informação

Televisão. Muitas casas em contextos rurais e de baixos rendimentos têm acesso à televisão (TV), e os países estão a utilizar a TV como meio de chegar às crianças durante o encerramento das escolas devido à COVID-19. Além disso, outras residências têm acesso regular a programas de televisão (acesso público ou não). Nestes contextos, a televisão pode ser um modo útil de comunicar as orientações pedagógicas Read@Home. Podem ser emitidos segmentos curtos e semanais (10 minutos no máximo) que comecem por apresentar o projecto Read@Home, bem como descrever os tipos de materiais que estão a ser fornecidos às famílias. Os segmentos seguintes podem então concentrar-se na leitura em voz alta para as crianças, com os facilitadores a demonstrar e a pedir aos cuidadores que acompanhem (remotamente). Os cuidadores devem receber os materiais informativos relevantes sobre a leitura em voz alta às crianças, em função da população-alvo. Estes segmentos poderiam ser gravados em diferentes línguas,

dependendo da diversidade linguística da comunidade. Os escritórios nacionais precisariam de verificar quais os canais a que as famílias-alvo assistem e qual seria o mais adequado para difundir o conteúdo. Com esta iniciativa, é importante encontrar uma forma de informar as famílias sobre o horário e o canal a sintonizar de modo a ouvirem as mensagens, e ter consciência que o público alcançado pode ser mais vasto do que aquele que recebe os materiais. Orientações adicionais sobre a utilização de vídeo e televisão para fornecer educação à distância podem ser encontradas em [USAID's Delivering Distance Learning in Emergencies](#).

Educação Áudio Interactiva (IAI) (em inglês, *Interactive Audio Instruction*). A IAI tem sido uma estratégia de ensino eficaz ao longo de muitas décadas, particularmente em contextos rurais onde as outras formas de tecnologia são limitadas.³⁴ A IAI utiliza a rádio ou dispositivos pré-carregados (tais como cartões SD (*Secure Digital*)) como ferramentas interactivas para divulgar informação, ensinar, e transmitir histórias. Muitas vezes a componente IAI é acompanhada por uma componente presencial, no entanto, tal não é necessário. O grande alcance da rádio em muitos países de baixo rendimento fez dela uma estratégia comum de ensino à distância durante a COVID-19. De facto, países e regiões como o Peru, Guatemala, Estado do Maranhão (Brasil)¹, e México estão a desenvolver sessões curtas de envolvimento parental através da rádio, que duram entre três e quatro minutos cada. Para os países onde isso acontece, as estratégias Read@Home sobre a utilização do material podem ser concebidas e divulgadas através de IAI em comunidades onde a utilização da rádio é generalizada e é utilizada como uma fonte regular de informação. O [Guia de Compreensão de Leitura Covid-19: Dicas para Pais e Cuidadores](#) (em inglês, *Covid-19 Reading Comprehension Guidance: Tips for Parents and Caregivers*) desenvolvido pelo Grupo de Interesse de Compreensão da Leitura (em inglês, *Reading Comprehension Interest Group*) contém exemplos de adaptação radiofónica da compreensão da leitura em casa.

Mensagens de texto e áudio utilizando telemóveis. A posse de telemóveis tornou-se muito comum em todo o mundo em desenvolvimento. Pode ser uma forma económica de enviar mensagens sobre diversos tópicos. Em contextos com grande penetração das comunicações móveis, as estratégias Read@Home podem ser distribuídas por SMS de texto ou áudio, com diferentes ideias pedagógicas ou educativas partilhadas semanalmente. Se esta forma de transmissão de mensagens for bem-sucedida, pode ser expandida de modo a incluir outros temas relacionados com a língua, alfabetização e desenvolvimento infantil. Poderia ser fornecido um número de telefone gratuito aos cuidadores, o qual teria informações pré-gravadas sobre uma variedade de temas que os cuidadores poderiam seleccionar. No Bangladesh, um [projecto de educação infantil e parental](#) que utiliza esta modalidade tem sido muito bem acolhido pelas famílias rurais.

Será necessário avisar os cuidadores da chegada destas mensagens áudio/texto para garantir que eles realmente as ouvem/lêem, uma vez que é comum as pessoas apagarem mensagens de números que não reconhecem. Além disso, pode ser necessário ter uma forma de actualizar os números de telefone, porque as famílias por vezes mudam o seu número de telemóvel se conseguirem um contacto melhor noutro fornecedor. Finalmente, é também importante assegurar que os prestadores de cuidados saibam que para receberem e lerem ou ouvirem uma mensagem não lhes será cobrada qualquer taxa.

¹ Para mais informações sobre a experiência do Estado do Maranhão, consultar a história de continuidade [Brasil - Educacao Infantil no Maranhão](#).

Cartazes e panfletos. As campanhas de comunicação para a mudança de comportamento social ganharam popularidade no sector da educação. Os cartazes, juntamente com IAI e os encontros comunitários, quando bem concebidos, podem transmitir informações e conhecimentos importantes aos membros da comunidade. Pode ser afixada uma série de cartazes em toda a cidade que utilizem imagens ou ilustrações de habitantes locais a ler, juntamente com uma mensagem de alfabetização simples, escrita em línguas locais e oficiais, usando diferentes mensagens em cada cartaz.³⁵

Caixa 2.2. Acompanhamento após a entrega do pacote

Idealmente, o contacto inicial com as famílias deveria ser seguido de apoio adicional, pessoalmente ou por telefone ou mensagem de texto, para estimular a criação de hábitos. As seguintes estratégias podem ser úteis no acompanhamento.

- Ao contactar as famílias através de um canal de comunicação bidireccional (seja por telefone, em encontros de grupo, ou encontros em que haja distanciamento social):
 - Fazer perguntas sobre como as famílias estão a utilizar os livros e as actividades.
 - Reservar algum tempo para partilhar algo interessante e partilhar ideias.
 - Fazer livros: seria necessário um pequeno orçamento para marcadores/tinta, tesouras, cola e papel/impressões. As famílias podem contribuir com cartão para as capas e fio.
- Enviar mensagens áudio ou texto via WhatsApp às famílias, individualmente ou em grupo, com encorajamento e lembretes.
- Incentivar as famílias a publicarem os seus sucessos nas mensagens de grupo ou nas redes sociais.
- Criar cantinhos de leitura em postos de saúde comunitários.
- Criar ou expandir bibliotecas escolares/comunitárias: o investimento em livros pode ir mais longe, criando um sistema de empréstimo com base na escola ou com uma caixa móvel/à prova de água. Isto implica identificar um bibliotecário comunitário e apoiar o seu trabalho através de formação, um registo de livros, acompanhamento e uma gratificação se este não desempenhar já um cargo definido. Entre os possíveis facilitadores da comunidade que poderiam assumir este papel incluem-se professores da escolinha ou do ensino primário, conselheiros parentais e instrutores de alfabetização de adultos.

Tabela 2.1. Considerações sobre as diferentes modalidades de distribuição de orientações a cuidadores

	Requisitos	Interactividade	Acesso a pais com baixa literacia	Contacto	Custo
Distribuição de materiais ao domicílio e aconselhamento individual	<ul style="list-style-type: none"> Requer pessoal treinado para fazer o aconselhamento individual Não dependente de tecnologia ou electricidade 	Pode ser interactivo e apelativo	A sessão pode reforçar as mensagens de um guia ilustrado.	Médio	\$\$\$
Workshops de grupo e recolha de materiais	<ul style="list-style-type: none"> Requer pessoal formado para orientar workshops de grupo Requer que os cuidadores se dirijam ao local do workshop e participem Não depende de tecnologia nem electricidade 	Pode ser interactivo e apelativo	O workshop pode reforçar as mensagens de um guia ilustrado.	Elevado	\$\$
Vídeo pré-gravado partilhado num espaço parceiro	<ul style="list-style-type: none"> Requer um acordo com o espaço parceiro Necessita de tecnologia para a partilha do vídeo com o grupo no local Obriga os cuidadores a dirigirem-se ao local 	Limitado a um diálogo unidireccional	O vídeo pode reforçar as mensagens de um guia ilustrado.	Médio	\$
Entrega de orientações ao visitar o centro de saúde	<ul style="list-style-type: none"> Implica cooperação com centros de saúde e participação de cuidadores em programas de saúde Requer formação dos indivíduos que fornecem orientação Não dependente de tecnologia ou electricidade 	Pode ser interactivo e apelativo	A sessão pode reforçar as mensagens de um guia ilustrado.	Médio	\$
TV	<ul style="list-style-type: none"> Requer acordo de transmissão televisiva e o desenvolvimento de materiais para TV Requer que as famílias tenham acesso à electricidade, tenham uma televisão e sintonizem-na (tornando-a menos acessível para as famílias mais vulneráveis) Pode exigir acesso por cabo (menos cobertura em áreas remotas) 	Limitado a um diálogo unidireccional	A TV pode reforçar as mensagens de um guia ilustrado.	Sem contacto	\$\$\$\$
Rádio	<ul style="list-style-type: none"> Requer acordo de radiodifusão Requer que as famílias tenham um rádio, uma fonte de alimentação para o rádio, e que o sintonizem no momento certo (provavelmente com acesso alargado em comunidades rurais, mas é necessária uma forte estratégia de comunicação para assegurar a sintonização) Pode não ser dependente de electricidade Requisitos de baixa tecnologia para o utilizador, normalmente sem custos adicionais Pode não ser devidamente captado em locais remotos 	Pode ser interactivo e apelativo mas muitas vezes limita-se a um diálogo unidireccional	A rádio pode reforçar as mensagens de um guia ilustrado.	Sem contacto	\$\$
Mensagens de texto e áudio utilizando telemóveis	<ul style="list-style-type: none"> Requer acordo de telecomunicações Requer a posse de telemóvel (pode ser acessível mesmo a famílias vulneráveis) Pode requerer dados móveis Dependente de electricidade Poucos requisitos em termos de tecnologia Pode não ter rede em locais remotos Requer uma lista de números de telemóveis para onde enviar mensagens 	Pode ser interactivo e apelativo mas muitas vezes limita-se a um diálogo unidireccional	Falta de orientação presencial. Contudo, a rádio pode reforçar as mensagens de um guia ilustrado	Sem contacto	\$\$
Cartazes e panfletos	<ul style="list-style-type: none"> Elevado alcance/acesso se as pessoas saírem para ler o cartaz ou receberem um folheto. Pode não estar acessível em confinamentos rigorosos devido à COVID-19 Não dependente de electricidade ou tecnologia 	Limitado a um diálogo unidireccional	Falta de orientação presencial.	Sem contacto	\$

Fonte: Adaptado de USAID (2020).

2C. IDENTIFICAÇÃO DE FERRAMENTAS E ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA ENVOLVER OS CUIDADORES NO APOIO À APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Idealmente, a orientação do cuidador basear-se-á em recursos que tenham sido desenvolvidos e testados no país-alvo. Esta secção fornece orientação básica sobre como identificar as ferramentas nacionais para envolver os cuidadores no apoio à aprendizagem das crianças, incluindo os intervenientes a envolver, os passos a seguir, as perguntas a fazer e os tipos de informação a procurar.

Intervenientes

Embora não seja muito fácil encontrar orientações para os cuidadores, verificar com os seguintes intervenientes sobre os materiais existentes no país:

- Funcionários do Ministério da Educação ou os responsáveis pelos programas de Educação Infantil;
- Editores;
- Financiadores (por exemplo, USAID, NORAD, FCDO) e organizações financiadoras (por exemplo, fundações)
- Agências da ONU envolvidas na educação (por exemplo, UNESCO e UNICEF)

Organizações não governamentais (nacionais e internacionais) ou organizações comunitárias focadas na alfabetização (por exemplo, Uwezo for East Africa, SavetheChildren, World Vision, PlanInternational, RoomtoRead) (ver Anexo E. Lista indicativa de organizações que trabalham na área da alfabetização inicial para ideias sobre quem contactar); e

- Escolas privadas.

Passos

Comece com materiais dirigidos especificamente a cuidadores ou intervenientes comunitários para encorajar a leitura em casa. Estes podem ter diferentes formatos: brochuras com orientações gerais, páginas adicionais nos livros distribuídos às crianças contendo perguntas específicas sobre a história, etc. Se o seu público-alvo for maioritariamente alfabetizado, foque-se em materiais impressos (isto irá facilitar o processo de distribuição).

Se não estiverem disponíveis materiais relevantes, procure materiais relacionados com a alfabetização a partir de workshops ou formações dirigidas a cuidadores e outros intervenientes comunitários, por exemplo, no contexto de programas de leitura, bibliotecas comunitárias ou programas de visitas domiciliárias. Se tiver vários materiais, dê prioridade a intervenções concebidas para entregas aos cuidadores, ao domicílio, em vez de a profissionais numa biblioteca ou numa escola.

Também vale a pena explorar campanhas para pais ou comunitárias centradas em temas relacionados com o envolvimento dos pais com crianças em áreas diferentes da alfabetização ou a mudança de comportamento. Estes programas podem fornecer informações úteis a aplicar à intervenção de

alfabetização. Se no seu país não houver materiais disponíveis, procure materiais utilizados em países com línguas, nível educacional dos cuidadores, penetração da imprensa, rádio, televisão e internet semelhantes.

Questões a colocar ao governo e parceiros

- Foram desenvolvidos esforços nacionais, regionais ou locais para encorajar a alfabetização que envolvam cuidadores e/ou intervenientes da comunidade local? Em caso afirmativo, há materiais disponíveis?
- Existem programas complementares que envolvam ou incentivem a leitura usando outros meios?
 - Ensino radiofónico interactivo (em inglês, *Interactive Radio Instruction*)?
 - Programas de rádio onde alguém lê um livro?
 - Bibliotecas comunitárias?
 - TV?

Tabela 2.2. Tipos de informação de apoio a procurar

		O cuidador não sabe ler	O cuidador sabe ler
Plataforma de distribuição	Suportes impressos	- Imagens ilustradas de como utilizar livros com crianças (Ruanda)	- Orientações gerais para incentivar a leitura (Reading rockets ³⁶ ; USA ³⁷ ; Colombia ³⁸ ; Global/Sesame ³⁹ ; Global/LiteracyBoost ⁴⁰ ; COVID tipson book sharing ⁴¹) - Orientações sobre questões a colocar e actividades a realizar em torno de um livro específico (USA ^b , Global Storyweaver ^c)
	Rádio	Histórias lidas na rádio para acompanhar cópias impressas (Zâmbia ⁴²)	
	Telemóveis/ Computador / Tablet	- Texto e voz para leitura acompanhada de livros disponíveis <i>online/offline</i> (Global Storyweaver) - Histórias com leitura acompanhada concebidas especificamente para telefones Android (Global Storyweaver ^{1, 2}) - Histórias da GDL disponíveis numa aplicação móvel. Um tutor pessoal de leitura (através de IA) ajuda as crianças a compreenderem e a melhorarem. Os pais geralmente acompanham o processo (Global, Bolo ^d)	- <i>Tips by Texts</i> sobre como ler, enviados aos pais (UK) ^e - Mensagens SMS enviadas aos pais com histórias e questões de compreensão (Zâmbia) - <i>Tablets</i> com livros digitais pré-carregados entregues aos pais com estímulos comportamentais implementados para aumentar o tempo de leitura (EUA, PACT) ^f - Campanhas no Facebook incentivando a leitura, publicação de informação e recompensas às famílias activas (República do Quirguistão) ^g
	Pessoalmente	Orientações gerais fornecidas por facilitadores comunitários (Senegal, Global/LiteracyBoost) ^h	
	Combinado	- Orientações gerais fornecidas por professores locais juntamente com um pacote de orientações escritas, guias áudio e leitores de DVD (Save the Children Mongolia) - Formação de cuidadores, incentivos via SMS (com o horário da emissão) e visitas domiciliárias (Kenya EMERGE) - Orientações escritas sobre actividades impulsionadas por jornais comunitários e nacionais, revistas, televisão, estações de rádio e advocacia regular de base comunitária (UK Book Start) ⁱ	

Notas: (a) Reading Rockets, *Reading Tips for Parents of Toddlers* (2008); de notar que está disponível em várias línguas: [Espanhol](#); [Árabe](#); [Chinês tradicional](#); [Crioulo haitiano](#); [Hmong](#); [Coreano](#); [Navajo](#); [Russo](#); [Tagalog](#); e [Vietnamita](#). (b) [Siga estes links para obter exemplos: Cloulette-RIF Guide; Nesting Quit-RIF Guide; Tower of Giraffes-RIF Guide.](#) (c) Requer inscrição gratuita. Algumas das orientações/actividades são baseadas em grupos. (d) Tutor personalizado que encoraja as crianças a lerem em voz alta ao mesmo tempo que dá um reforço positivo quando uma criança lê correctamente e *feedback* correctivo quando uma criança não o faz. Gratuito, em 10 línguas, funciona quando o utilizador está *offline*, e não tem anúncios. (e) Abrange outros assuntos para além da alfabetização. Avaliação ainda pendente. (f) As alterações comportamentais incluem a definição de objectivos, lembretes SMS, *feedback* e reconhecimento. (g) Na República do Quirguizistão, o Ministério da Educação e Ciência lançou a [campanha “Família de Leitura”](#) no Facebook. Os pais lêem com os seus filhos, publicam os seus progressos, e os mais activos recebem presentes e o título “Akurman Uy-buloo” (Família Erudita). (h) O livro foi concebido como parte de *Literacy Boost Community Action Component* da Save the Children. Como tal, contém ideias para todos os pais a serem introduzidas pelos facilitadores. Uma vez que as ideias são escritas e concebidas para os facilitadores em vez dos pais, seriam necessárias adaptações. (i) Aceder a todo o material de orientação parental em múltiplas línguas (incluindo Inglês, Chinês tradicional, Romeno, Galês, Espanhol, Italiano, Turco, Albanês, Árabe, Polaco, Eslovaco, Somali, Lituano, Português, Bengali, Checo, Punjabi, Francês, Urdu e Russo) [aqui](#).

Algumas das iniciativas mencionadas acima fazem parte de programas mais abrangentes que contêm outras componentes. Por exemplo, a intervenção radiofónica na Zâmbia descrita na Tabela 2.2 faz parte de um projecto mais alargado (chamado *Makhalidwe Athu*, que significa “A Nossa Forma de Vida”) no qual os membros da comunidade ajudam os autores a conseguirem os primeiros materiais de leitura, enviando as suas histórias locais favoritas e contos populares através de mensagem SMS, gravação de voz, de formulário na Internet, em papel ou telefonando para a rádio. Um especialista em alfabetização edita as histórias para as tornar adequadas ao nível de escolaridade e os pais recebem-nas através de uma série de mensagens SMS juntamente com perguntas de compreensão para fazer aos seus filhos. O programa envolveu também um sistema de chamadas IVR para perguntas e gravação oral da história; a distribuição de cópias impressas das histórias; a leitura da história na rádio; e reuniões mensais de apoio por mobilizadores comunitários e voluntários. Uma avaliação rigorosa do impacto do projecto Makhalidwe Athu revelou resultados positivos.⁴³



MONITORAR PARA APRENDER

3. MONITORAR PARA APRENDER

A monitoria e avaliação (M&A) são componentes essenciais de um projecto bem concebido. A monitoria dos dados e a partilha de resultados do projecto ajudam as equipas de implementação a responderem melhor às necessidades das crianças, das famílias e das suas comunidades, fornecendo dados para fundamentar tomadas de decisão e adaptações, sempre que necessário, com vista a melhorar o progresso do projecto.

Esta secção fornecerá orientação às equipas de trabalho e partes interessadas sobre os esforços de M&A que acompanham o Read@Home. A Secção 3A contém orientações sobre a selecção do enquadramento e indicadores de M&A adequados para um determinado contexto, através da definição do principal objectivo subjacente ao trabalho de M&A. A Secção 3B contém orientações sobre a identificação e implementação das estratégias correctas de recolha de dados, incluindo: (1) selecção entre diferentes métodos de recolha de dados disponíveis, incluindo estratégias de recolha de dados à distância devido à pandemia de COVID-19; (2) identificação de instrumentos para adaptação a contextos específicos; e, (3) considerações de amostragem, instrumentos de teste, e formação de colectores de dados. Finalmente, a Secção 3C contém orientações sobre a recolha de dados de forma responsável.

3A. SELECIONAR O MELHOR ENQUADRAMENTO DE M&A

Conforme mencionado na introdução, o objectivo geral do Read@Home é “fornecer materiais de leitura e aprendizagem a lares de difícil acesso, da forma mais rápida e eficiente possível, juntamente com o apoio a pais e outros cuidadores para que estes se envolvam na aprendizagem das crianças”. A Teoria Global da Mudança Read@Home (ver Figura 3.1) reflecte alguns dos resultados a curto, médio e longo prazo que a equipa Read@Home pretende alcançar através do lançamento da iniciativa, o que pode ser um ponto de partida útil no desenvolvimento de questões de M&A mais específicas e orientadas com base nas prioridades e necessidades de um determinado país. Estas questões vão desde as relativamente simples, tais como: *“As famílias participantes no programa receberam materiais rápida e eficientemente?”* até às mais complexas, tais como: *“As capacidades de leitura dos estudantes melhoraram ao longo do projecto Read@Home?”*.

A Teoria Global da Mudança apresentada na Figura 3.1 terá de ser adaptada aos diferentes contextos nacionais, dependendo das contribuições e actividades incluídas na iniciativa e da forma como o Read@Home está a complementar as intervenções relacionadas e existentes. É importante notar, por exemplo, que as perguntas de M&A sobre o impacto nas competências de literacia podem ser feitas em contextos em que o Read@Home faz parte de uma intervenção de alfabetização mais alargada. Tendo em conta que a melhoria das competências de literacia requer normalmente um conjunto abrangente de intervenções, centradas na melhoria da alfabetização, é pouco provável que o Read@Home, como programa autónomo, resulte em melhorias mensuráveis nas competências de literacia.

O primeiro passo na selecção de um enquadramento de M&A é determinar quais as perguntas a que as equipas querem responder; ou seja, o principal objectivo implícito no trabalho de M&A. É importante que as equipas nacionais reflectam cuidadosamente sobre quais aspectos do programa pretendem obter informação e recolher os dados correspondentes. Entre as principais considerações a ter encontram-se as seguintes questões:

- Quais são os objectivos do projecto? Quais são as medidas de sucesso para este projecto?
- Quem são os beneficiários-alvo?
- Quais são os objectivos do governo ou de outras partes interessadas em torno deste projecto?
- Como serão utilizados os dados?
- O que é viável fazer, de uma perspectiva orçamental, cronológica e de recursos humanos?

Figura 3.1. Teoria Global da Mudança Read@Home

O PROJECTO: READ@HOME					
O CONTEXTO	Objectivo: fornecer materiais de leitura e aprendizagem a lares, da forma mais rápida e eficiente possível, juntamente com o apoio a pais e outros cuidadores para que estes se envolvam na aprendizagem das crianças			O IMPACTO	
ANÁLISE DO PROBLEMA	RECURSOS (Inputs)	ATIVIDADES	PRODUTOS (Outputs)	RESULTADOS (Curto, médio, longo prazo)	CONTRIBUIÇÃO PARA UMA MUDANÇA SISTÊMICA
<ul style="list-style-type: none"> Há demasiadas crianças a crescer em lares sem livros e sem possibilidade de ler em casa. No pico do encerramento global das escolas em meados de Abril de 2020, 1,8 mil milhões de crianças estavam fora da escola. A crise de aprendizagem que existia antes da COVID (53% das crianças de 10 anos nos países de baixo e médio rendimento em situação de pobreza de aprendizagem) irá aprofundar-se. As desigualdades na aprendizagem irão provavelmente aumentar, uma vez que as famílias do “quilómetro final” terão provavelmente pouco acesso a livros e materiais de aprendizagem em casa. As famílias precisam de recursos em casa para apoiar o processo de aprendizagem, especialmente em tempos de crise. Read@Home é uma componente fundamental da construção de um sistema que ajudará os países a enfrentarem a pobreza de aprendizagem e a serem resilientes face a futuros desafios. 	<ul style="list-style-type: none"> 4 milhões de dólares em financiamento para o esforço global de lançar esta iniciativa em 2020-2021 em 13 países, numa primeira fase. Estes fundos irão em grande parte para assistência técnica, sendo que a aquisição e distribuição serão financiadas principalmente por recursos locais. A equipa inclui conhecimentos especializados em: operações e processos de aquisição do Banco, parcerias dentro e fora do Banco, desenvolvimento infantil, aprendizagem em casa e envolvimento dos pais, e monitoria e avaliação. São fundamentais as parcerias a nível global (por exemplo, com a <i>Global Book Alliance</i>, <i>Room to Read</i>), local (por exemplo, OSC, ONG, sector privado), bem como dentro do Banco (por exemplo, HNP, SPJ). 	<ul style="list-style-type: none"> Beneficiários: A iniciativa dirige-se a crianças entre os 3 e os 12 anos de idade, bem como aos seus cuidadores. Pacote de aprendizagem: Em cada país, Read@Home reunirá um pacote de material de leitura a ser distribuído em larga escala. Estes materiais serão acompanhados de materiais de apoio aos cuidadores para que estes se envolvam na aprendizagem das crianças, alinhados com os programas governamentais de ensino à distância. Estes materiais estarão na língua materna, sempre que possível. Encontrar inovações e operar de forma flexível: Serão exploradas inovações em aquisições (abordagens regionais/globais, flexibilidade nas regras, e/ou novos mecanismos, tais como aquisições a granel e leilões invertidos) e processos de distribuição (por exemplo, através de PAC, saúde), bem como pacotes de aprendizagem (por exemplo, livros impressos e audiolivros, guias, SMS). Ferramentas de monitoria e avaliação para acompanhar o progresso e os resultados do programa. Proposta de valor para os países: (i) o Read@Home destacará peritos técnicos globais de forma <i>just-in-time</i>, aumentando a qualidade dos pacotes Read@Home e tornando as cadeias de fornecimento de livros mais eficientes; e (ii) a abordagem global ajudará a reduzir os custos, melhorando a qualidade dos processos de aquisição dentro e entre países, e encontrando novas abordagens de distribuição. 	<p>Nos países da primeira fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pacotes Read@Home que visam famílias do “quilómetro final”, sempre que possível na língua materna. Materiais de acompanhamento para que os cuidadores se envolvam na aprendizagem das crianças. Processos de aquisição e mecanismos de distribuição inovadores para os pacotes Read@Home. <p>Global</p> <ul style="list-style-type: none"> Curadoria de materiais em várias línguas. Fundamentação da eficácia dos mecanismos alternativos de aquisição e distribuição, estratégias para o envolvimento dos cuidadores, etc. Orientações relativas à preparação dos pacotes Read@Home (incluindo mapeamento e selecção de materiais de leitura existentes e materiais para cuidadores), e mecanismos inovadores de aquisição e distribuição. 	<p>Curto prazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nos países da primeira fase, os pacotes Read@Home chegam às famílias do “quilómetro final”. A estratégia de distribuição Read@Home chega às comunidades-alvo. <p>A médio prazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evidências de receptividade: crianças e pais/outros cuidadores estão a utilizar os pacotes Read@Home. Evidências de disseminação: livros a serem partilhados com vizinhos, cuidadores que utilizam competências aprendidas não só com as crianças-alvo, mas também com outras crianças da comunidade. Métodos de aquisição e distribuição também utilizados para outros materiais de aprendizagem (por exemplo, livros de texto) <p>Longo-prazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os beneficiários-alvo mostram melhores capacidades de pré-literacia (por exemplo, vocabulário mais amplo, consciência da escrita) do que os grupos de comparação. Isto conduz a melhores competências de literacia (tanto fluência como compreensão) e a uma menor pobreza de aprendizagem. Maior sensibilização para a importância dos livros/leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecimento de mecanismos de aquisição e distribuição mais rápidos, mais eficientes e mais equitativos de materiais de ensino e aprendizagem, que podem ser utilizados para levar materiais não só aos lares das crianças, mas também às escolas. Criação de uma rubrica orçamental no Ministério da Educação ou outros orçamentos para fornecer sistematicamente material de leitura e aprendizagem aos lares dos mais desfavorecidos. Melhoria do ecossistema de materiais de leitura e aprendizagem (por exemplo, aumento da procura de materiais de ensino e aprendizagem por parte das famílias e aumento da oferta de materiais de qualidade nas línguas locais).

Na Tabela 3.1 abaixo, estão descritos três quadros de M&A: monitoria, avaliação do processo e avaliação do impacto. Podem ser utilizadas combinações destes três quadros em toda a iniciativa global Read@Home, no entanto os países podem utilizar apenas um ou dois. As decisões sobre o(s) quadro(s) a utilizar dependerão dos contributos e actividades incluídos e do objectivo dos esforços de M&A, tal como mencionado acima.

Tabela 3.1. Quadros de M&A

Tipo de quadro	Descrição	Tipos de ferramentas tipicamente utilizadas
Monitoria	Tipicamente utilizado para acompanhar, com relativa frequência, os <i>outputs</i> básicos do projecto (por exemplo, quantos participantes estiveram presentes em <i>workshops</i> , ou quantos livros foram entregues). Os quadros de monitoria podem ser implementados por enumeradores não especialistas, são mais baratos de administrar, e demoram menos tempo a implementar. Todos os projectos Read@Home devem incorporar, no mínimo, um quadro de monitoria nos seus esforços de M&A.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inquéritos breves ✓ Listas de verificação ✓ Entrevistas breves
Avaliação do processo	Determina se as actividades do programa foram implementadas como previsto e alcançaram determinados <i>outputs</i> . Pode ser realizado periodicamente ao longo de toda a vida do programa. Os resultados de uma avaliação de processo podem melhorar a capacidade de reportar as razões do sucesso (ou fracasso) de um programa na produção dos seus resultados pretendidos, e estes dados podem ser utilizados para melhorar as actividades futuras. Para mais informações sobre a realização de avaliações de processos, ver este documento .	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listas de verificação ✓ Entrevistas ✓ Observação directa ✓ Debates em grupos focais ✓ Listas de presença ✓ Formulários de admissão de participantes
Avaliação de impacto	<p>Analisa se o programa foi bem-sucedido na obtenção dos resultados pretendidos - também chamado de prova de conceito. Uma avaliação de impacto é mais rigorosa, exigindo muitas vezes a comparação de pelo menos dois grupos, e a avaliação dos resultados em dois momentos diferentes no tempo para medir as alterações ou a melhoria.</p> <p>As avaliações de impacto demoram mais tempo a desenvolver e administrar, são mais dispendiosas, e requerem enumeradores qualificados e bem treinados para assegurar dados de boa qualidade. As avaliações de impacto não são tipicamente implementadas com tanta frequência como os esforços de monitorização.</p> <p>As equipas podem considerar a realização de uma avaliação de impacto de projecto autónomo R@H ou podem considerar acrescentar indicadores R@H a uma avaliação de impacto mais abrangente/existente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliações directas dos resultados nas crianças ✓ Inquéritos ✓ Entrevistas ✓ Debates em grupos focais ✓ Ferramentas de observação

Após a identificação do quadro de M&A, juntamente com as perguntas-chave que a equipa gostaria de responder, as equipas podem então começar a pensar nos indicadores a incluir. A Tabela 3.2, na secção

seguinte, dá exemplos de indicadores de *outputs* e de resultados a curto, médio e longo prazo para projectos Read@Home. As equipas devem ter em conta se trata de uma lista ilustrativa, e que as questões e indicadores terão de ser desenvolvidos com base nas necessidades específicas, nas populações-alvo, e nos objectivos nacionais.^K

3B. IDENTIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS ADEQUADAS

Métodos de recolha de dados

Em circunstâncias normais, os dados são recolhidos pessoalmente. Isto pode ainda ser possível em alguns contextos, particularmente em esforços de monitoria, respeitando os protocolos locais de distanciamento social. Por exemplo, alguns países podem entregar os pacotes Read@Home nas escolas, escolinhas (em inglês, ECE - *Early Childhood Education*), ou noutros centros e espaços comunitários onde as famílias vêm recolher alimentos ou outros recursos. Durante esse tempo, a equipa de primeira linha poderia fazer breves perguntas (5-10 min) a partir de um formulário impresso ou online. Podem ser encontradas [aqui](#) orientações adicionais sobre a recolha de dados presencialmente.

Contudo, devido à pandemia de COVID-19, as equipas poderão ter de recorrer a métodos de [recolha de dados à distância](#), tais como por telefone/telemóvel, por SMS, através de sistemas de Resposta Interactiva de Voz, e através de inquéritos online. Cada um destes instrumentos será discutido individualmente, a seguir.

O telefone/telemóvel é a forma mais simples de contactar as populações-alvo remotamente. As perguntas do inquérito podem ser lidas em voz alta aos participantes e anotadas num formulário de inquérito pelo colector de dados e posteriormente transcritas electronicamente, ou se houver disponibilidade de dispositivos como computadores portáteis ou *tablets*, podem ser introduzidos directamente no dispositivo. Este método tem algumas limitações, pois exige que as famílias tenham um telefone fixo ou um telemóvel (o que faz com que a informação recolhida não seja representativa de todo o grupo de beneficiários), torna mais difícil a construção de relatórios, é difícil para crianças pequenas, e tem níveis mais elevados de não-resposta do que os inquéritos presenciais, o que pode enviesar a amostra resultante.

A **recolha de dados por SMS** pode ser utilizada em populações que têm acesso a telemóveis. Para os países que implementam um sistema de rastreio e localização como parte do Read@Home, este poderia também ser utilizado para o acompanhamento de indicadores de curto prazo, tais como a entrega de livros. Este método é mais adequado para inquéritos curtos (5 a 7 perguntas) e quando usado para recolher informações simples tais como se os materiais foram recebidos, a data em que foram recebidos, e o número de livros recebidos. Trata-se de um método de recolha de dados relativamente barato, mas limitado às populações alfabetizadas que possuem telemóveis, podendo implicar custos para o

^K Podem ser encontradas [aqui](#) orientações adicionais sobre métodos de investigação.

proprietário do telemóvel. A recolha de dados por SMS é também conhecida por ter uma baixa taxa de resposta, e os inquéritos devem ser bastante curtos a fim de produzirem dados úteis.

A **Resposta de Voz Interactiva** (em inglês, IVR - *Interactive Voice Response*) é uma tecnologia automatizada através do telefone que permite aos participantes acederem a informação, ouvirem perguntas, e darem respostas através de mensagens pré-gravadas, reconhecimento de voz e selecção através do uso do teclado. Tal como as SMS, é mais adequado para inquéritos mais curtos. O sistema de Resposta de Voz Interactiva custa mais a implementar por unidade do que o SMS, mas as taxas de resposta tendem a ser mais elevadas. Este método permitirá a participação de famílias não alfabetizadas, uma vez que utiliza gravação áudio, mas dependendo da operadora móvel pode implicar custos para o proprietário do telemóvel.

Podem ser criados **inquéritos online** para comunidades que tenham acesso à Internet/Wi-Fi, utilizando *SurveyMonkey* e outras ferramentas locais, sendo depois enviados aos participantes através de correio electrónico ou mensagem de texto pedindo que os preencham. Não é provável que as comunidades participantes no Read@Home tenham acesso à Internet em casa ou nos seus telefones, mas este método pode funcionar onde existam centros informáticos comunitários ou bibliotecas. É importante notar, contudo, que a utilização deste método pode aumentar o risco de enviesamento dos dados recolhidos, uma vez que apenas as pessoas com níveis mínimos de literacia digital serão capazes de se envolver. Além disso, é provável haja níveis relativamente elevados de não-resposta, com a maioria das respostas a serem dadas por participantes bastante envolvidos no programa. Como tal, os dados recolhidos podem não ser totalmente representativos de todos os participantes no programa.

Em suma, a recolha remota de dados é um desafio, registando taxas de resposta mais baixas e maior atrito entre os inquiridos quando comparada com a recolha de dados presencial. Há muitos factores que contribuem para isso, desde a percepção que os inquéritos são “pesados” em termos de tempo, ao tipo de ferramenta utilizada e à forma como as perguntas são formuladas. Quando se utiliza um método remoto, [existem algumas estratégias simples para melhorar as taxas de resposta](#), entre as quais as seguintes:

- Usar línguas que os participantes conheçam.
- Respeitar o tempo dos participantes (fazer com que o tempo dedicado seja o menor possível).
- Ser flexível com prazos ao agendar entrevistas/grupos focais de discussão.
- Fazer o seguimento junto dos participantes no caso de não haver resposta.
- Enviar lembretes antes de uma recolha de dados planeada (por exemplo, via telefone, SMS).
- Facilitar a participação, utilizando linguagem simples e poucas perguntas.
- Oferecer incentivos à participação - crédito nos telemóveis, por exemplo, ou um certificado de participação impresso.

Ferramentas de recolha de dados

O Anexo F. Ferramenta Base de Monitoria Read@Home contém a ferramenta central de monitoria Read@Home. Recolhe os principais indicadores de *outputs* e resultados Read@Home, nomeadamente, se as famílias receberam o pacote Read@Home,^L a utilização de materiais no pacote Read@Home pelas crianças, e o envolvimento dos pais/cuidadores com as crianças.

Além disso, a Tabela 3.2 abaixo contém exemplos de ferramentas e métodos que podem ser utilizados para recolher dados para os indicadores de *outputs* e resultados a curto, médio e longo prazo de projectos Read@Home. As equipas nacionais que estão a acompanhar o envolvimento com grupos minoritários e marginalizados, tais como crianças com deficiência, devem ponderar incluir perguntas do [Módulo sobre o Funcionamento da Criança](#) (em inglês, *Module on Child Functioning*) do Washington Group/UNICEF, que ajuda a identificar as crianças com deficiência que estão em maior risco de exclusão. As perguntas abrangem vários domínios, incluindo visão, audição e mobilidade; comunicação e compreensão; e relações e emoções.

Todas as ferramentas de medição aqui mencionadas terão de ser adaptadas aos contextos locais e traduzidas antes de serem implementadas como parte do processo de recolha de dados. Finalmente, antes de recolher dados, é importante que as equipas pensem em como desagregar os dados segundo diferentes grupos e indicadores. Por exemplo, a maioria dos dados são desagregados por sexo e níveis socioeconómicos, com vista a acompanhar o impacto do projecto nas raparigas e nos rapazes e nas pessoas com níveis de rendimento variáveis, particularmente os mais desfavorecidos.

Os projectos que trabalham com populações vulneráveis podem considerar útil analisar o impacto de elementos de equidade e linguagem nas crianças, por exemplo, as que têm deficiências e as que falam línguas minoritárias. Os projectos desenvolvidos em contextos de refugiados, onde tanto estes como os membros da comunidade de acolhimento estão a receber serviços, podem pretender a desagregação dos dados segundo estes factores. As equipas do projecto Read@Home podem também estar interessadas em analisar as diferenças entre as crianças que têm pais que sabem ler e aquelas com pais que não sabem ler. As equipas devem certificar-se que recolhem os dados demográficos necessários para permitir a desagregação dos resultados por grupos-alvo de comparação.

^L Na ferramenta central de monitoria, isto é medido através de elementos centrados na disponibilidade de materiais de leitura em casa. Em contextos onde o pacote Read@Home será identificado como tal, as equipas devem utilizar os tópicos listados na secção de Informações Adicionais, que pergunta directamente se as famílias receberam o pacote Read@Home.

Tabela 3.2. Exemplos de indicadores e ferramentas de recolha de dados

Duração da avaliação	Pergunta M&A	Resultado	Indicador	Método de recolha de dados	Ferramenta de amostragem
Curto prazo	As famílias receberam materiais Read@Home de forma eficaz e atempada?	<i>As famílias receberam materiais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - N.º de pacotes R@H entregues - N.º de livros no pacote - N.º de folhetos de envolvimento parental recebidos - Tempo que foi necessário para que o pacote chegasse às famílias (por exemplo, desde o início do processo de aquisição, desde o momento em que os livros foram encomendados, desde o momento em que saíram dos centros de distribuição - dependendo de qual aspecto da cadeia de distribuição é de maior interesse) - Estado do pacote de livros - Os materiais eram adequados às idades e níveis de leitura das crianças do agregado familiar (ver a secção <i>Seleção de Livros</i> acima)? - Os materiais foram fornecidos numa língua que as crianças conhecem? - Os materiais atenderam as crianças com deficiência? 	Inquérito administrado à mãe ou ao pai pessoalmente, por telefone ou via SMS (potencialmente através de sistema de rastreio e localização)	Ver Inquérito de Entrega de Material , pág. 94 do Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria
	Os métodos de aquisição foram eficientes e eficazes em termos de custos?	<i>Métodos de aquisição com uma boa relação custo-benefício</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de aquisição utilizado - Especificações técnicas utilizadas - Cronograma de aquisições, desde que os ficheiros estão prontos para impressão até à entrega no país - Correspondência entre livros encomendados (quantidade e especificações) e livros recebidos - Cronograma de distribuição desde a chegada ao país até à distribuição a 90% das casas - Custo unitário de distribuição - Utilização de Sistema de Rastreio e Localização (s/n) - % dos locais que recebem a quantidade correcta de livros a tempo - % das crianças que recebem a quantidade correcta de livros a tempo - % de locais/crianças com quantidade correcta de livros três meses após a distribuição 	Lista de verificação para as equipas nacionais preencherem depois dos materiais serem entregues	* As equipas dos países e as contrapartes do governo podem ter departamentos de aquisições que têm políticas internas relativas a aquisições. Incluem-se aqui indicadores ilustrativos, mas recomenda-se que as equipas trabalhem com os seus especialistas em aquisições para desenvolverem indicadores e ferramentas mais específicos.
	As equipas seleccionaram uma variedade de livros de diversos níveis e géneros?	<i>As famílias receberam livros de diversos níveis e géneros</i>	<ul style="list-style-type: none"> - N.º de títulos numa língua que as crianças conhecem - N.º de títulos na língua de instrução, se diferente - N.º de títulos que representam diversas populações, incluindo pessoas com deficiência - N.º de títulos de não-ficção - N.º de títulos nos níveis de leitura 1, 2, 3, etc. - N.º de títulos escritos por autores locais - N.º de títulos escritos por autores internacionais - N.º de títulos retirados de repositórios <i>online</i> (GBA, Pratham Books, etc.) 	Lista de verificação para as equipas nacionais preencherem por cada família que recebeu materiais Read@Home	Ver Lista de verificação para seleção de livros , pág. 95 do Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria

	A informação sobre a utilização de materiais Read@Home foi entregue de forma eficaz?	<i>As famílias utilizaram os materiais de forma eficaz</i>	<ul style="list-style-type: none"> - N.º de sessões de informação realizadas - Tipo de sessão de informação realizada - Satisfação dos pais com a sessão de informação (por exemplo, com a localização, com data e hora, com o facilitador) - Clareza do conteúdo (por exemplo, conteúdo partilhado durante a sessão de informação, folheto entregue aos pais) 	Entrevista aos pais. Pode ser feita no final de uma sessão de informação, como avaliação da sessão. Se a sessão de informação for realizada remotamente, o inquérito pode ser realizado via SMS/telefone.	Ver Avaliação de Nível de Processo , pág. 96 do Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria
A médio-prazo	O envolvimento dos pais melhorou?	<i>Melhoria no envolvimento dos pais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - N.º de dias/semana em que os pais lêem para os filhos-alvo - N.º de actividades de alfabetização realizadas numa semana com crianças-alvo - N.º de dias/semana em que os pais lêem para outras crianças do agregado - N.º de actividades de alfabetização realizadas numa semana com outras crianças do agregado familiar - % de mudança na leitura/semana - % de mudança nas actividades de alfabetização/semana - % mudança no nível de confiança - % mudança no nível de satisfação 	Inquérito aos pais realizado em dois momentos diferentes (pelo menos) durante o período de intervenção, administrado pessoalmente ou via SMS/telefone	Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria, ver: <ul style="list-style-type: none"> - Inquérito ao Envolvimento Parental, pág. 97 - Envolvimento Parental UNICEF MICS, pág. 98 - Massachusetts Early Care and Education, pág. 110 - Inquéritos domiciliários - Inquérito Nacional Longitudinal à Juventude
	O conhecimento, a atitude e a prática dos pais em relação aos livros e à leitura melhoraram?	<i>Melhoria dos conhecimentos, atitude e prática dos pais em relação aos livros e à leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> - % de mudança na frequência de leitura com crianças - % de aumento da ajuda dos pais às crianças com a leitura - % mudança de atitude em relação à leitura em casa - % de mudança no conhecimento sobre a importância da leitura em casa 	Inquérito KAP para pais participantes no R@H realizado em dois momentos diferentes durante o período de intervenção, administrado pessoalmente ou por telefone	Ver Exemplo de inquérito KAP para pais - Mureke Duson , Pág. 111 do Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria
	A atitude das crianças em relação aos livros e à leitura melhorou?	<i>Melhoria na atitude das crianças em relação aos livros e à leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> - % de mudança nas percepções sobre a leitura - % de mudança na frequência de leitura - % de mudança na confiança na leitura - % de mudança no nível de prazer na leitura 	Inquérito KAP para crianças realizado em dois momentos diferentes durante o período de intervenção, administrado pessoalmente ou via SMS/telefone	Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria, ver: <ul style="list-style-type: none"> - Inquérito KAP para crianças, pág. 116 - Exemplo de inquérito KAP para crianças – Mureke Dusome, pág. 117
	As atitudes da comunidade em relação à leitura mudaram?	<i>Mudança nas atitudes da comunidade em relação à leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> - % de mudança no conhecimento sobre a importância da leitura de livros fora da escola - % mudança de atitude em relação à leitura - % mudança de atitude em relação a bibliotecas - % de mudança no conhecimento sobre o envolvimento com as crianças na leitura em casa 	Inquérito KAP para membros da comunidade não directamente envolvidos nos esforços R@H realizados em dois momentos diferentes durante o período de intervenção, administrado	Ver Inquérito Comunitário KAP , pág. 121 do Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria

				pessoalmente ou via SMS/telefone	
Longo-prazo*	As crianças são capazes de ler letras/palavras/frases (dependendo da idade)	<i>Melhoria na leitura de letras, palavras e frases</i>	- % de letras, palavras, frases lidas correctamente (Dados desagregados por género, língua, deficiência, estatuto socioeconómico e outras variáveis conforme as prioridades das equipas de cada país)	A avaliação de base e avaliação final (EGRA ou ASER) desenvolvida, testada e administrada pessoalmente às crianças.	Ver Avaliação de Reconhecimento de Palavras para a 2ª Classe , pág. 122 do Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria
	As competências de leitura das crianças melhoraram?	<i>Melhoria das competências de leitura dos alunos.</i>	- % de letras, palavras, frases correctamente identificadas - % de mudança na fluência - N.º de crianças que conseguem ler texto ao nível da classe - % de mudança na compreensão	Ferramenta “base” do tipo EGRA ou ASER desenvolvida, testada e aplicada a crianças no início e no final	- Avaliação de Leitura de Classes Iniciais (EGRA) (em inglês, <i>Early Grades Reading Assessment</i>) - Ferramenta de avaliação da aprendizagem UWEZO (em inglês, <i>UWEZO Learning assessment tool</i>) - Ferramentas de Alfabetização e Matemática ASER (em inglês, <i>ASER Literacy and Math tools</i>) - Ferramentas de avaliação lideradas por cidadãos da Rede People's Action for Learning
	A leitura comunitária aumentou?	<i>Aumento da leitura comunitária</i>	N.º de bibliotecas comunitárias criadas N.º de livros requisitados semanalmente nas bibliotecas comunitárias N.º de livros comprados através de fundos comunitários	Entrevistas individuais (ou discussão em grupo focal) com membros da comunidade familiarizados com o projecto R@H (professor, trabalhador de uma ONG local, membro de um grupo religioso, membro da Associação de Pais e Professores, etc.); revisão dos registos da biblioteca antes e depois	Ver Entrevista sobre Leitura Comunitária , pág. 123 do Anexo G. Exemplos de ferramentas de monitoria

*As avaliações de leitura só devem ser realizadas se o Read@Home fizer parte de uma intervenção de alfabetização mais alargada.

Implementação da recolha de dados

A recolha de dados requer planeamento, formação e organização. As equipas terão de formar enumeradores, seleccionar uma amostra, e desenvolver e testar ferramentas, entre outras actividades importantes. As secções abaixo fornecem orientações sobre estas áreas. Recomenda-se que as equipas nacionais trabalhem com especialistas em M&A e as contrapartes para planear a implementação da recolha de dados.

Testes-piloto. As ferramentas devem ser desenvolvidas e testadas antes da recolha de dados ser lançada. Os testes-piloto são utilizados para testar a validade e fiabilidade das ferramentas utilizadas, bem como para testar a logística de implementação das ferramentas (custo, tempo, procedimentos, quaisquer dificuldades). A amostra utilizada para a realização dos testes deve ser o mais semelhante possível à população-alvo.

Os resultados dos testes piloto não devem ser utilizados como dados para o projecto; o objectivo dos testes é verificar eventuais discrepâncias nas ferramentas e fazer alterações. Por exemplo, ao administrar um questionário aos pais, se estes tiverem dificuldade em compreender a formulação de algumas perguntas ou acharem o questionário demasiado longo, a equipa deve fazer as modificações necessárias (por exemplo, alterar/simplificar os termos utilizados, dar prioridade aos itens a incluir) para que estes problemas não surjam durante a recolha de dados. Os enumeradores serão essenciais neste processo, particularmente no caso de inquéritos individuais ou discussões em grupos focais, uma vez que a sua interacção com os participantes fornecerá detalhes sobre as mudanças a fazer quando as ferramentas forem implementadas junto da população-alvo.

Selecionar uma amostra. A amostragem é uma componente crítica da recolha de dados. Determinar a amostra adequada e depois seleccionar uma amostra que seja representativa da população de interesse aumenta a confiança de que os dados captam com precisão os resultados e impactos do seu programa. Escolher uma amostra demasiado pequena ou que não seja representativa pode levar a resultados falaciosos e impossibilitar de tirar conclusões sólidas sobre o sucesso do programa.

Existem muitos métodos de amostragem diferentes, pelo que é importante contratar um perito em amostragem, particularmente no caso de se implementar uma avaliação de impacto. Podem ser encontradas [aqui](#) e [aqui](#) algumas orientações iniciais sobre amostragem.

Formação de enumeradores. Os enumeradores são uma parte essencial da recolha de dados. Os critérios de selecção dos enumeradores devem incluir:

- Proficiência linguística na língua em que as ferramentas serão administradas
- Experiência prévia na realização de avaliações e recolha de dados
- Experiência de trabalho com a população-alvo, e
- Experiência e proficiência no uso de tecnologia de recolha de dados.

Também é útil seleccionar mais enumeradores do que aqueles que poderão ser necessários, porque alguns podem desistir e outros podem não cumprir os critérios de selecção. A formação dos enumeradores deve incluir os seguintes temas:

- Objectivos do projecto Read@Home, incluindo a população-alvo
- Revisão aprofundada de todas as ferramentas que serão usadas, no formato final (papel, electrónico, por telefone, via SMS)
- Comunicação adequada com os membros da comunidade, incluindo a língua a ser utilizada, e
- Prática de administração das ferramentas a formadores, outros formandos, e representantes da população-alvo.

Um aspecto importante da realização de avaliações individuais é verificar até que ponto os avaliadores concordam uns com os outros (concordância inter-avaliador). Num mundo ideal, os avaliadores registariam as respostas exactamente da mesma forma (ou seja, se dois avaliadores observassem o mesmo comportamento/situação/resposta, todos eles preencheriam o questionário exactamente da mesma forma). No entanto, os avaliadores podem por vezes discordar sobre a forma de pontuar uma resposta. O processo de teste e formação deve ajudar os avaliadores a concordar consistentemente entre si. No entanto, é importante medir continuamente a taxa de concordância entre os avaliadores, uma vez que se trata de um elemento crucial numa recolha de dados de qualidade. Na página 89 do [Kit de Ferramentas EGRA](#) encontra-se um protocolo sobre a avaliação da concordância entre avaliadores.

Para além das orientações acima, se as equipas dos países estiverem a considerar a utilização de uma ferramenta EGRA ou ASER para avaliar os resultados da leitura, é altamente recomendável que as equipas sigam as orientações contidas no [Kit de Ferramentas EGRA](#). Pode encontrar [aqui](#) orientação para a utilização de ferramentas do tipo ASER. Finalmente, o [Conjunto de Ferramentas de Medição do SIEF ECD](#) é também um recurso útil para identificar potenciais ferramentas de medição e para orientação na implementação de esforços de recolha de dados.

3C. RECOLHA RESPONSÁVEL DE DADOS E PARTILHA DE RESULTADOS

Recolha de dados

A recolha de dados deve ser feita com sensibilidade, uma vez que muitas comunidades podem não estar familiarizadas com os seus protocolos, utilidade e objectivos. Em alguns casos, pode ser necessário recorrer a dinâmicas de *quebra-gelo* e outro tipo de jogos para desenvolver a confiança e deixar os participantes confortáveis antes da recolha de dados. Além disso, as equipas devem ter em atenção o tempo que as famílias irão gastar no fornecimento dos dados para o projecto Read@Home; este é um tempo que ficam afastadas do trabalho e de outras obrigações familiares. É importante ter objectivos claros para a recolha de dados e recolher aqueles que são essenciais e que serão utilizados.

Na medida do possível, as equipas do projecto devem observar as normas éticas nacionais ou internacionalmente reconhecidas para a recolha, manutenção, e comunicação de dados e informações pessoais. É importante considerar se será necessária uma revisão ética por um terceiro qualificado.

Outros factores a ter em mente durante a recolha de dados:

- A disposição da família para participar é fundamental; nenhum cuidador ou criança deve ser forçado a participar na recolha de dados.
- Antes de iniciar o processo, prestar esclarecimentos aos membros da comunidade sobre os objectivos do projecto, o porquê da recolha de dados, o tipo de dados que serão recolhidos, o método usado e como serão utilizados.
- Consoante o contexto, o consentimento verbal pode ser suficiente. Contudo, sempre que possível, devem ser recolhidas declarações assinadas de cada membro da família que participará na recolha de dados e dos pais ou tutores de crianças com idade inferior à idade legal de consentimento.

Além disso, se a recolha de dados presencial for realizada durante a pandemia de COVID-19, a recolha responsável de dados implica o cumprimento dos protocolos de segurança locais, tais como a utilização de equipamento de protecção individual, distanciamento social apropriado, limitação do número de pessoas num espaço fechado, fornecimento de desinfectante para mãos, entre outros.

Partilha dos resultados

A recolha responsável de dados inclui também a garantia de que os dados recolhidos são úteis para o governo e ministérios da educação, parceiros de desenvolvimento, partes interessadas da comunidade, e os próprios beneficiários-alvo. Isto implica a partilha das conclusões com as partes interessadas relevantes, após a conclusão da avaliação. Os dados podem ser partilhados com estas partes interessadas de diferentes maneiras, como se segue.

Para os membros da família, o formato mais útil pode ser através de *uma reunião plenária* onde a equipa do projecto fornece um resumo das conclusões mais pertinentes e relevantes, incluindo dados relacionados com o envolvimento familiar e as capacidades de leitura das crianças. Seria útil incluir tempo

para discussão e *feedback*, particularmente sobre os *outputs*/resultados mais baixos e ouvir a opinião dos pais e da comunidade sobre como melhorar o projecto no futuro.

Durante a pandemia da COVID-19, o contacto presencial está a ser limitado. Mas, mesmo assim, os resultados podem ser partilhados remotamente. Por exemplo, os principais sucessos podem ser transmitidos pela televisão, podem ser difundidos testemunhos de famílias e histórias de sucesso através da rádio, e as histórias podem ser divulgadas através de uma página de internet ou de páginas dos meios de comunicação social (garantindo a utilização de línguas e tecnologias mais adequadas à população-alvo).

Consentimento. Os métodos de divulgação acima referidos podem também ser úteis para alcançar um público mais vasto, ou seja, para além dos beneficiários-alvo. No entanto, é importante que as famílias envolvidas dêem consentimento para que as suas histórias sejam partilhadas.

Para os decisores políticos, os resultados poderiam ser partilhados através de *resumos, relatórios ou apresentações em PowerPoint*, de modo a influenciar as políticas locais. Estes materiais podem ser desenvolvidos de forma a mostrar o percurso do projecto desde o início até ao final, destacando os principais resultados, lições aprendidas, desafios e como estes foram ultrapassados e, mais importante ainda, as implicações em termos de políticas.

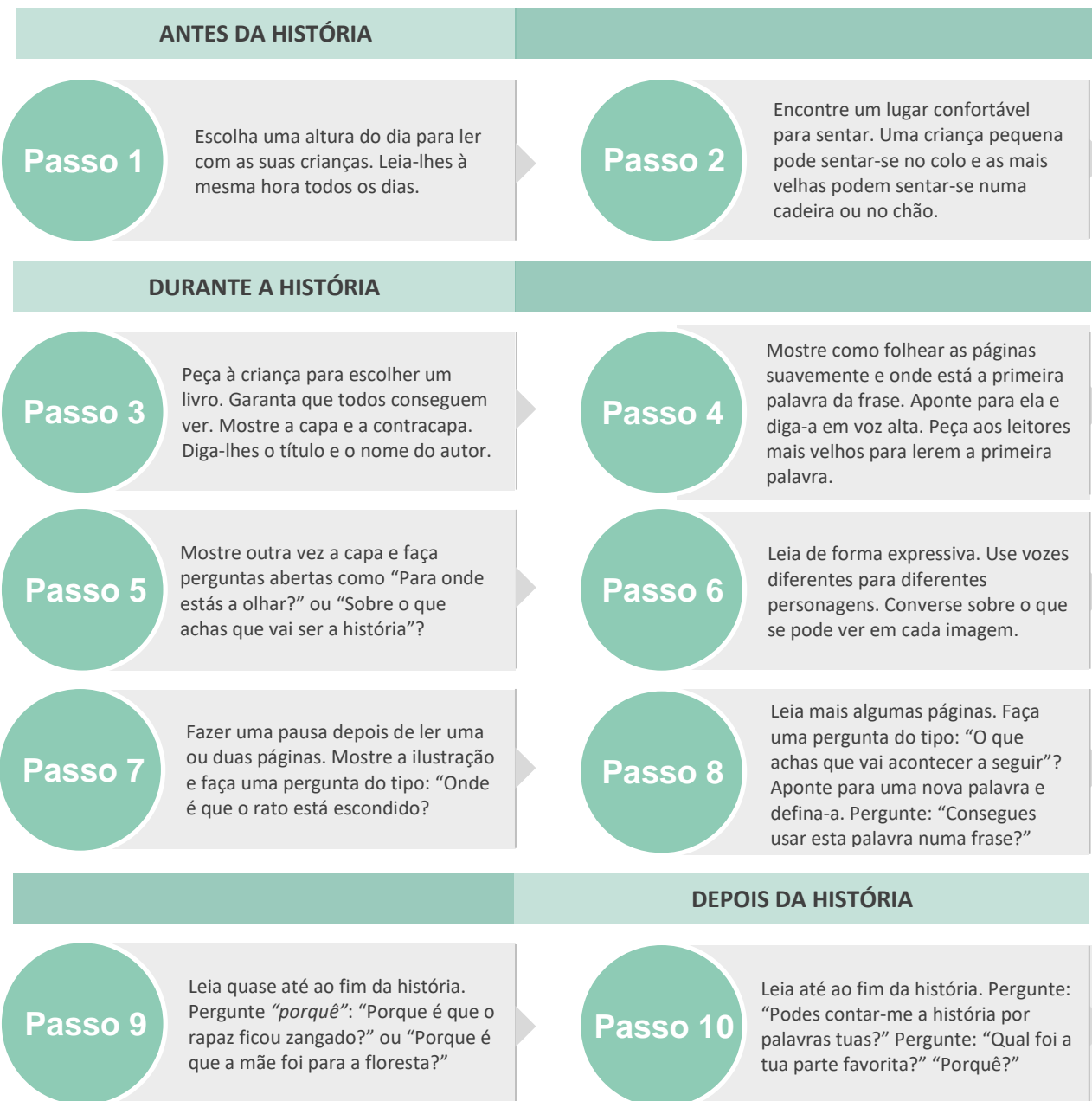
Para profissionais e investigadores. Finalmente, dependendo do tipo de dados recolhidos, os resultados do projecto podem ser partilhados em conferências sobre educação ou alfabetização que estejam a ser realizadas a nível local ou internacional.



ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A. EXEMPLO DE FOLHETO SOBRE A LEITURA COM CRIANÇAS



Adaptado de: [Enjoying books together at home, Rwandan Children’s Book Initiative.](#)

ANEXO B. EXEMPLOS DE MENSAGENS SOBRE LEITURA EM CONJUNTO PARA CUIDADORES COM BAIXA LITERACIA

Os cuidadores com baixa literacia também podem ler em conjunto com as suas crianças. Em vez de lerem a história em voz alta, podem contar a história usando imagens. Seguem-se exemplos de mensagens-chave, que podem ser transmitidas através de ilustrações ou mensagens áudio por rádio ou telefone.

ANTES DA HISTÓRIA

Passo 1

Escolha uma altura do dia para ler com as suas crianças. Leia-lhes à mesma hora todos os dias.

Passo 2

Encontre um lugar confortável para sentar. Uma criança pequena pode sentar-se no colo e as mais velhas podem sentar-se numa cadeira ou no chão.

DURANTE A HISTÓRIA

Passo 3

Peça à criança para escolher um livro. Garanta que todos conseguem ver. Mostre a capa e a contracapa. Faça uma pergunta aberta: “Sobre o que achas que é a história?”

Passo 4

Mostre como folhear suavemente as páginas. Observem a ilustração da primeira página. Usem o desenho para inventar uma história.

Passo 5

Fale de forma expressiva e use vozes diferentes para diferentes personagens.

Passo 6

Use as ilustrações para continuar a contar a história. Pergunte à criança o que acha que vai acontecer a seguir.

Passo 7

Mostre a ilustração e faça uma pergunta como “Onde é que o rato está escondido?”

Passo 8

Faça uma pausa e faça algumas perguntas como “Onde é que a história acontece?” e “Quem é o personagem principal?”

DEPOIS DA HISTÓRIA

Passo 9

Avance quase até ao fim da história. Faça uma pergunta - “Porque é que o rapaz ficou zangado?” ou “Porque é que a mãe foi para a floresta?”

Passo 10

Pergunte à criança sobre o que aconteceu na história. “Do que é que ela gostou?” “O que é que ela faria de diferente?”

Adaptado de: [Enjoying books together at home, Rwandan Children’s Book Initiative.](#)

ANEXO C. EXEMPLO DE FOLHETO PARA CUIDADORES SOBRE ACTIVIDADES QUE NÃO ENVOLVEM UMA HISTÓRIA/TEXTO

<p>Cantar uma canção</p> <p>(Objectivo: Desenvolver vocabulário)</p>	<p>Escolha uma melodia familiar e 'cante' sobre uma actividade ou tema. Peça às crianças para sugerirem outras ideias que possam ser acrescentadas à canção. Elas podem também sugerir algumas palavras que rimam ou palavras que começam com o mesmo som para tornar a canção mais interessante.</p> <p>Exemplos: Uma canção sobre cortar lenha ou outras tarefas</p> <p>Para crianças mais velhas: As canções podem ser uma boa forma de se lembrarem de informações importantes.</p> <p>Exemplo: As crianças podem inventar uma canção sobre grupos alimentares na área da saúde ou eventos meteorológicos na área da ciência.</p>
<p>O que não pertence?</p> <p>(Objectivo: Desenvolver capacidade de raciocínio)</p>	<p>Reúna 4 objectos. 3 deles têm algo em comum como: cor, forma ou utilização. O 4º não pertence ao grupo. Explique à criança que todos estes objectos têm alguma coisa em comum, mas um deles é um pouco diferente. Peça-lhe para escolher o objecto que é diferente e explicar porquê.</p> <p>Exemplo: Um prato, uma chávena, uma colher e um lápis. Existem três objectos que usamos para comer e um que não, pelo que o lápis não pertence ao grupo.</p> <p>Depois de a criança seleccionar um objecto e dizer porque não pertence ao grupo, inverta os papéis: a criança cria um grupo de objectos e o cuidador escolhe um objecto e explica a sua escolha.</p>
<p>Conta-me uma história.</p> <p>(Objectivo: Desenvolver e expressar ideias)</p>	<p>Coloque 4-6 diferentes objectos seguros para crianças num saco/caixa. Peça à criança para escolher um objecto - sem olhar - (como um pau). Utilize o objecto como personagem principal ou objecto de uma história inventada. Façam à vez para todos poderem escolher um elemento e acrescentar as suas ideias à história.</p> <p>Exemplo: (Usando um pau) ... "Há muito tempo, numa aldeia como esta, vivia um menino que tinha de apanhar paus todos os dias. Ele teve que procurar por ali perto e lá longe para apanhar paus suficientes para levar para casa". (A acrescentando um chapéu:) "No caminho, ele viu um chapéu caído no chão..."</p> <p>Varição: Em vez de pegar em objectos, as crianças podem sugerir o próximo objecto para a história à vez - exemplos: uma vaca, um raio, fogo... Isto pode permitir uma maior variação nas ideias da história.</p> <p>Para crianças mais velhas: Faça perguntas ao orador sobre a sua história para desafiá-lo a criar a história mais envolvente que puder!</p> <p>Exemplos de perguntas: Porque é que ele fez isso? O que é que ele usou? Correu bem?</p>

Fonte: Adaptado de Global Reading Network 2020. Disponível em [COVID-19 Reading Comprehension Guidance: Tips for Parents and Caregivers](#).

ANEXO D. ACTIVIDADES ADICIONAIS PARA PAIS

1. ACTIVIDADES DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS

Fale com o seu filho

Falar com o seu filho cria confiança, acalma-o e dá-lhe uma sensação de segurança. Os bebés adoram o som da voz dos seus pais. Experimente as seguintes actividades com o seu filho:

Bebés e crianças pequenas

- Aponte para os olhos, ouvidos, nariz e boca do seu bebé.
- Conte os dedos das mãos e dos pés do seu bebé em voz alta.
- Imita os sons e balbuciações do bebé.
- Aponte para os objectos espalhados pela casa e diga o seu nome.
- Explique o que está a fazer quando o seu bebé estiver consigo. Por exemplo, dizer “Agora vamos lá fora dar comida às vacas”. “Isto é palha, é o que as vacas comem”.
- Leve o seu filho lá para fora. Aponte para as diferentes cores que vê. Peça ao seu filho para lhe mostrar algo que seja vermelho.
- Envolver a criança nas suas tarefas. Diga o nome dos objectos que está a utilizar. Por exemplo: “Isto é um balde”, “isto é água”, “isto é sabão”.
- Fale com o seu filho enquanto cozinha uma refeição. Por exemplo, dizer: “Primeiro vou lavar o arroz, a seguir vou demolhá-lo e depois vou pô-lo no fogão”.

Crianças em idade escolar

- Comece cada dia por dizer ao seu filho em idade escolar quais as tarefas que você tem de fazer. Termine o dia conversando sobre o que fez.
- Pergunte à criança como correu o seu dia.
- Pergunte ao seu filho qual foi a parte favorita do seu dia na escola.
- Faça perguntas abertas - questões que não têm uma resposta certa ou errada - sobre um assunto que interesse ao seu filho.
- Peça ao seu filho para contar o que aprendeu na escola.
- Peça ao seu filho para contar uma história que ele tenha lido.

Cantem canções

Cantar é uma forma divertida de desenvolver os conhecimentos linguísticos. As crianças adoram ouvir os seus pais e cuidadores a cantar e a participar numa canção. As canções têm ritmo e rimas e novas palavras para as crianças aprenderem. Cantar aumenta a confiança e ajuda as crianças a expressarem-se. Podem cantar todo o tipo de canções:

- Rimas infantis comuns como “Tenho uma boneca de pano, é linda e engraçada.” Use gestos para diferentes palavras na canção, como *boneca, linda ou engraçada*.
- Canções populares e conhecidas que são tocadas na rádio e são adequadas à idade.
- Canções tradicionais que são bem conhecidas no vosso contexto.
- O hino nacional ou outras canções patrióticas.
- Canções religiosas como hinos ou canções aprendidas na igreja, mesquita ou templo.
- Invente canções com os seus filhos.

Conte uma história

As histórias são uma ótima forma de desenvolver as competências linguísticas e literárias. Os bebés e as crianças vão adorar ouvir histórias contadas pelos seus pais e cuidadores. As histórias não têm de ser complexas nem longas. As melhores histórias são aquelas que têm um elemento de suspense, personagens interessantes e algum humor. Crie uma rotina de contar histórias mais ou menos à mesma hora - antes de dormir - para dar às crianças algo por que esperar. Depois de contar a história, pergunte às crianças quem é o seu personagem favorito, qual foi a sua parte favorita, e o que fariam diferente, se estivessem a contar a história.

Joguem

Os jogos podem ser uma forma divertida e envolvente de interagir com as crianças e promover a literacia infantil. Os seguintes jogos podem ser adoptados pelos pais que não conseguem ler textos de todos os grupos linguísticos:

- **Rimar:** O pai diz uma palavra e a criança diz uma nova palavra que rima. Por exemplo: *pão, mão, João, coração, botão*.
- **Nome, lugar, animal, coisa:** Escolha uma letra do alfabeto. Pense num nome, num lugar, num animal e numa coisa que comece com essa letra. Por exemplo, com a letra **M**, um **nome** é *Maria*, um **lugar** é *Maputo*, um **animal** é um *macaco*, e uma **coisa** é um *martelo*. Experimente todas as letras do alfabeto!
- **No exterior:** Quando estiver no exterior, peça ao seu filho para apontar todas as coisas que vê que comecem com a letra **A**. Depois avance pelo alfabeto.
- **Oposto/igual:** Conte uma história ao seu filho. Escolha uma palavra da história e pergunte qual o seu contrário. Pergunte por outra palavra que tenha o mesmo significado.
- **O que sou eu?** Junte alguns objectos do quotidiano como uma folha, lápis, ou colher, num saco. Mostre os objectos às crianças individualmente e peça-lhes para descreverem o objecto usando diferentes adjectivos. Por exemplo, uma colher de metal é brilhante, metálica, fria, dura e comprida.

- **Sou um espião:** Escolha um item na sala e descreva-o brevemente. Peça à criança para adivinhar o que é. Por exemplo, *estou a espiar com os meus olhos*, algo que é redondo, doce e delicioso. O que sou eu? (Manga).
- **Concentração:** Escolha uma categoria, como frutas, por exemplo, e, à vez, digam nomes de diferentes frutas o mais rápido possível.
- **Uma linha de cada vez:** Inventem à vez uma história linha por linha. Uma pessoa começa e a outra acrescenta. Peça à criança para escrever as frases para criar o seu próprio livro de histórias. Coloque o livro da vossa história na biblioteca de casa.

Os seguintes jogos podem ser jogados por pais que saibam ler:

- **Última letra:** Escolha uma palavra de um livro que tenha lido e diga a palavra em voz alta. Peça ao seu filho para identificar a última letra dessa palavra e para dizer uma palavra que comece com a última letra. Por exemplo, *Bola. Anel. Lápis. Sapato*.
- **Antónimos:** Enquanto lê uma história, escolha algumas palavras com significado conhecido pelos seus filhos. Peça para eles definirem a palavra. Depois, peça para dizerem o seu antónimo ou o seu oposto.
- **Anagramas:** Escolha uma palavra de um livro que a criança conheça. Peça à criança para fazer novas palavras a partir dessa palavra. Por exemplo, da palavra 'amor' podemos fazer as palavras *mora, ramo, roma* ou *armo*.
- **Preencher os espaços em branco:** Copie algumas frases de um livro que esteja a ler. Deixe uma palavra por preencher em cada frase. Peça ao seu filho para escolher a melhor palavra para completar a frase. Por exemplo, “ Estava a _____ lá fora por isso levei um guarda-chuva”. (*chover*)
- **Fazer uma lista:** Diga quais os artigos que precisa de comprar e peça ao seu filho para os escrever. Verifique se as palavras estão escritas sem erros.
- **Fazer um dicionário:** Quando está a ler em voz alta, peça ao seu filho para escrever o vocabulário novo em pequenas folhas de papel. Mais tarde, definam juntos as palavras e escrevam-nas. Crie um dicionário de novas palavras e coloque-o na biblioteca da sua casa.

2. ESTRATÉGIAS DE APOIO A LEITORES AVANÇADOS^M

Os leitores avançados também precisam do apoio dos pais para melhorarem as suas competências de literacia. Nesta secção, apresentamos estratégias de compreensão e vocabulário para este grupo-alvo, bem como exemplos de perguntas que podem ser utilizadas durante uma leitura em voz alta.

Estratégias de compreensão

1. Contar de novo a história.
2. Resumir o texto por escrito.
3. Desenhar uma imagem ou diagrama para ilustrar a história ou texto.
4. Recriar a história como uma banda desenhada.
5. Escrever perguntas de compreensão sobre a história. Ler as perguntas em voz alta e pedir a um irmão mais novo ou mais velho ou a um cuidador para responder às perguntas.
6. Contar novamente a história do ponto de vista de uma das personagens, ou seja, como se a personagem estivesse a contar a história.
7. Encenar a história.

Estratégias de vocabulário

1. Encenar palavras desconhecidas.
2. Fazer um dicionário ilustrado de novas palavras - escrever a palavra, desenhá-la, e fazer uma definição.
3. Encontrar sinónimos para palavras aprendidas recentemente.
4. Encontrar antónimos para palavras aprendidas recentemente.
5. Procurar palavras aprendidas recentemente em diferentes tipos de textos - jornais, cartazes, etiquetas, etc.
6. Fazer anagramas com palavras de vocabulário recém aprendidas. Por exemplo: ARGUMENTO > antemuro, aumento, materno, engomar, gatuno, neutro, norma, temor, ramo, etc.

Perguntas a fazer durante uma leitura em voz alta

Há três tipos principais de perguntas que podem ser feitas quando se lê em voz alta: perguntas literais, perguntas de interpretação, ou perguntas de avaliação.

Perguntas literais. As perguntas mais básicas que pedem às crianças para se lembrarem de factos simples do texto. Na canção infantil popular “Tenho uma boneca de pano”, um exemplo de uma pergunta literal é: “Como se chama a boneca?” ou “O que é que a boneca faz?” Outros exemplos de perguntas literais:

^M Adaptado de [Community strategies for promoting literacy, Save the Children](#) e [12 ways to support language development for infants and toddlers, National Association for the Education of Young Children](#)

- Qual é o título do texto?
- Sobre quem é que o texto fala?
- Onde aconteceu a história?
- Quando aconteceu a história?
- Qual é o nome do personagem principal?

Perguntas de compreensão inferencial. As perguntas de compreensão são mais desafiantes do que as perguntas literais. Fazer uma inferência implica utilizar factos, eventos, imagens, ou outra informação explícita no texto para compreender e explicar o que não é dito.

Um exemplo de compreensão inferencial: *A Isabel está a entrar em sua casa com a mãe. Quando entra, ela ouve as pessoas a cantar os parabéns. O que achas que aconteceu?* O estudante demonstra compreensão inferencial se ler esta passagem e responder: “Os amigos da Isabel organizaram uma festa de aniversário surpresa”. Exemplos de questões inferenciais:

- Porque é que o evento aconteceu?
- Porque achas que...?
- E se...?
- O que quer dizer _____ (palavra)?

Perguntas avaliativas. Este é o tipo mais avançado de pergunta que pode ser feito. As perguntas avaliativas requerem que as crianças utilizem evidências do texto para analisar e fazer julgamentos sobre ele. Há várias respostas correctas a uma pergunta de avaliação, desde que um estudante possa fundamentar a sua opinião com factos do texto.

Aqui está um exemplo: *A Débora vai ao mercado. Ela escolhe diferentes vegetais, frutas e arroz. Ela tem dois sacos grandes para levar para casa. Em casa, lava todos os seus alimentos e depois vai dormir a sesta. Com base neste texto, uma possível questão avaliativa é: Achas que a Débora devia ter dormido a sesta?* A criança podia dizer “A Débora estava muito cansada depois de fazer as suas tarefas, por isso sim, devia dormir uma sesta” ou “Não, a Débora ainda tinha mais trabalho para fazer e não devia ter dormido a sesta”. Ambas as respostas estariam correctas porque se baseiam em factos do texto. Exemplos de questões de avaliação incluem:

- Como te sentirias se...?
- Qual é a diferença entre a vida da pessoa no texto e a tua vida?
- O que farias de diferente se fosses a personagem?

ANEXO E. LISTA INDICATIVA DE ORGANIZAÇÕES QUE TRABALHAM NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Nome da organização	Site	Países Abrangidos	Breve Descrição / Competências Especiais
África			
ADEA	http://www.adeanet.org/	África Subsariana. O comité director do grupo de trabalho inclui Ministérios da Educação do Congo-Brazzaville, Guiné, Níger, Tanzânia, Serra Leoa, Zâmbia e Moçambique	A <i>Association for the Development of Education in Africa (ADEA)</i> (Associação para o Desenvolvimento da Educação em África) é um fórum para o diálogo político sobre educação. O seu <i>Working Group on Books and Learning Materials</i> (Grupo de Trabalho sobre Livros e Materiais de Aprendizagem) trabalha extensivamente em questões relativas à alfabetização, à edição, ao uso das línguas maternas, e à importância das políticas nacionais em matéria de livros. A página do Grupo de Trabalho pode ser encontrada em http://www.adeanet.org/en/working-groups/books-and-learning-materials .
African Storybook	http://www.africanstorybook.org	Testado no Quênia, África do Sul, Lesoto e Uganda, Etiópia, Ruanda, Camarões, RDC, Nigéria, Gana, Benim, Zâmbia, Zimbabué, Moçambique e Namíbia. Mais países incluídos posteriormente.	A <i>African Storybook initiative</i> (Iniciativa do Livro de Histórias Africanas) da ONG Saide disponibiliza histórias de utilização livre e ferramentas para a tradução e criação de histórias, que, por sua vez, são também disponibilizadas livremente.
Book Dash	http://bookdash.org/	África do Sul, Lesoto, Botswana, e Esuatini	<i>Book Dash</i> é uma organização de voluntariado sul-africana sem fins lucrativos, criada em 2014 como um projecto de amigos que queriam usar as suas capacidades editoriais para criar livros de histórias acessíveis, bem escritos e facilmente traduzíveis. O <i>Book Dash</i> cria conteúdo ao acolher eventos onde uma equipa de profissionais criativos se reúne durante doze horas para criar livros de histórias de utilização livre.
CODE	https://code.ngo	Canadá, Mali, Libéria, Serra Leoa, Etiópia, Quênia, Tanzânia, Moçambique, Gana	<i>CODE</i> é uma ONG canadiana centrada na promoção da alfabetização e da educação em algumas das regiões mais carenciadas do mundo. Cria ambientes de aprendizagem envolventes através do desenvolvimento e publicação de livros infantis de autoria e concepção local, formação de professores e professores-bibliotecários, bibliotecas de recursos, e distribuição de materiais de leitura de alta qualidade. <i>CODE</i> tem filiais na Etiópia, Gana, Quênia e Tanzânia.
eKitabu	https://www.ekitabu.com/	Quênia, Uganda, Ruanda e Gana	Livros digitais, incluindo livros de linguagem gestual para o Quênia
Mango Tree	https://www.mangotreeitlab.org/	Uganda +	<i>Mango Tree Literacy Lab</i> é uma ONG Ugandesa, sediada em Lira, no norte do Uganda, dedicada à promoção da leitura, escrita, ensino e publicação em línguas africanas. Fornece aos educadores africanos ferramentas e métodos de ensino que tornam o ensino da alfabetização eficaz e divertido. O <i>Mango Tree Literacy Lab</i> cria e imprime livros em Leblango, assim as crianças têm histórias que lhes lembram as suas próprias vidas.

Nome da organização	Site	Países Abrangidos	Breve Descrição / Competências Especiais
Molteno	https://www.molteno.co.za/	África do Sul (metodologia utilizada em Angola, Botsuana, Gana, Lesoto, Malawi, Namíbia e Zâmbia)	O <i>Molteno Institute for Language and Literacy (MILL)</i> (Instituto Molteno de Língua e Literacia), uma ONG sediada na África do Sul, produz materiais inovadores de aprendizagem e ensino de línguas e alfabetização nas línguas indígenas africanas da África do Sul, baseados em investigação. Cria cursos de formação que incorporam metodologias de ensino modernas, modelos de boas práticas de sala de aula, e dá acompanhamento e apoio na sala de aula. A <i>MILL</i> partilha livremente todos os seus recursos e conteúdos educativos sob uma licença Creative Commons.
NaliBali Trust	https://www.nalibali.org/about-us	África do Sul	<i>Nal'ibali</i> ("aqui está a história" em isiXhosa) é uma campanha nacional de leitura por prazer para despertar o potencial das crianças através da narração e leitura de histórias. O programa criou clubes de leitura, formou pessoas, criou e distribuiu livros multilíngues, áudio-histórias, suplementos, cartões de histórias e actividades de leitura.
OMAES	http://www.omaes.org/	Mali e países vizinhos do Sahel	Livros e bibliotecas móveis
Tostan	https://www.tostan.org/	Guiné, Guiné-Bissau, Mali, Senegal, e Gâmbia	Alfabetização de adultos; alguns materiais para crianças
VVBO	https://www.vvob.org/	Camboja, República Democrática do Congo, Equador, Ruanda, África do Sul, Suriname, Uganda, Vietname, Zâmbia, Bélgica, Zimbabué	Cooperação belga, trabalhando em abordagens de TaRL na Zâmbia
Ásia			
Asia Foundation	https://asiafoundation.org/	Afganistão, Bangladesh, Camboja, China, Timor Leste, Hong Kong, Índia, Indonésia, Japão, Coreia, Laos, Malásia, Mongólia, Mianmar, Nepal, Ilhas do Pacífico, Paquistão, Filipinas, Singapura, Sri Lanka, Taiwan, Tailândia, Vietname	Livros, incluindo livros em linguagem gestual no Pacífico
Pratham/Pratham Books/Storyweaver	https://www.pratham.org/ https://prathambooks.org/ https://storyweaver.org.in/	Índia	Todos os aspectos da instrução de leitura, avaliação da sociedade civil, <i>software</i> de desenvolvimento de livros e amplo repositório de livros. <i>StoryWeaver</i> é um repositório digital de histórias multilíngues da <i>Pratham Books</i> , de utilização gratuita, para crianças. A plataforma permite aos utilizadores criarem, imprimirem e traduzirem histórias. Embora o <i>Storyweaver</i> tenha sido lançado com foco em livros em línguas indianas, é agora uma plataforma para histórias em línguas de todo o mundo.

Nome da organização	Site	Países Abrangidos	Breve Descrição / Competências Especiais
Instituto Rochester da Tech-Nat'l Tech Institute for the Deaf	https://www.rit.edu/ntid/	Filipinas	Desenvolveu um <i>software</i> de código aberto (https://deafworldaroundyou.org/Stories) que permite às comunidades criarem conteúdos de alfabetização em línguas gestuais locais e nacionais para serem compartilhados através de uma biblioteca digital de conteúdo aberto de contos populares. As bibliotecas digitais poderão ser visualizadas a partir de qualquer navegador da web, podem ser alojadas localmente em computadores e dispositivos móveis baseados em Linux e remisturadas por pessoas (incluindo crianças) com ferramentas simples de edição de texto e vídeo.
Benetech/ Bookshare	https://www.bookshare.org/cms/	Índia	Torna os materiais de leitura acessíveis às crianças, acrescentando uma funcionalidade de narração em Marathi à maior biblioteca digital acessível do mundo, a <i>Bookshare</i> . Os alunos da escola primária que são cegos/com baixa visão têm acesso a conteúdos educativos em Marathi para ouvir em dispositivos áudio de baixo custo em conjunto com a leitura em Braille. Os professores foram treinados para utilizar a plataforma <i>Bookshare</i> e as escolas foram visitadas semanalmente por uma “Tia das Histórias” local para encorajar a leitura e inspirar os alunos.
Europa e Ásia Central			
International Step by Step Foundation (ISSA)	https://www.issa.nl/	Colabora com 92 associações na Europa e na Ásia Central.	Leitura de livros e materiais para professores e pais para apoiar a leitura para crianças dos 3-8 anos de idade.
Médio Oriente e norte de África			
Asafeer Education Technologies	https://3asafeer.com/index.php	Dubai, Jordânia, Líbano, EAU +	Livros, ilustrações, e modelos para falantes de árabe
Little Thinking Minds	https://littlethinkingminds.com/en	Jordânia, Emirados Árabes Unidos, Arábia Saudita, Austrália, Europa, Canadá, América do Norte	Empresa Edtech criou soluções e recursos digitais para crianças em idade escolar do MENA. Tem um programa chamado <i>Qysas</i> com mais de 100 livros nivelados destinados a estudantes do ano primário, para promover a alfabetização, que foi implementado com sucesso nas escolas públicas jordanas.
École Nationale Supérieure des Mines de Rabat		Marrocos	Tecnologia de assistência que permite aos educadores criar e publicar facilmente materiais educativos suportados em linguagem gestual marroquina (em inglês, <i>MSL - Moroccan Sign Language</i>) para estudantes que são surdos/com dificuldades auditivas.

América Latina e Caraíbas			
Escuela Nueva	https://escuelanueva.org/	Colômbia, Vietname	Modelo educativo que pode ser utilizado em escolas com vários anos de escolaridade que integra estratégias curriculares e comunitárias, formação, acompanhamento e gestão; que promove a aprendizagem activa e cooperativa ao nível de cada criança; e que reforça a ligação entre a comunidade e a escola. O modelo é flexível, adaptado ao contexto e às necessidades das crianças de áreas rurais (por exemplo, integrando projectos pedagógicos produtivos).
Manos Unidas/ Señas y sonrisas	https://www.manosunidas.org/ https://www.signsandsmiles.org/es/inicio/	Nicarágua	Desenvolveu um conjunto interactivo de palavras em linguagem gestual, uma aplicação para smartphone, e um programa de alfabetização para crianças surdas e suas famílias.
Global			
American Institutes of Research	https://www.air.org/		Investigação, particularmente mapeamento e transições linguísticas
Benetech	https://benetech.org/		Livros para crianças com baixa visão
BlueTree Group	https://www.bluetreegroup.co.uk/		Análise e desenvolvimento da cadeia de fornecimento de livros
Chemonics	https://chemonics.com/		Todos os aspectos da instrução de leitura + FCV
Creative Associates	https://www.creativeassociatesinternational.com/		Todos os aspectos da instrução de leitura + FCV
Early Literacy Network	http://www.earlyliteracynetw.org/		Fornecer ligações à investigação e recursos sobre licenciamento, políticas, criação, e utilização de materiais de leitura de alta qualidade no Sul global.
Education Development Center (EDC)	https://www.edc.org/		Todos os aspectos do ensino da leitura; educação à distância
FHI 360	https://www.fhi360.org/		Todos os aspectos do ensino da leitura;
Global Book Alliance	https://www.globalbookalliance.org/		<i>Global Book Alliance</i> é uma iniciativa internacional que envolve múltiplos intervenientes que trabalham para transformar o desenvolvimento, aquisição e distribuição de livros para assegurar que nenhuma criança fique sem livros. Ao reunir os maiores investidores do sector público, a <i>Alliance</i> pode assegurar que estes fundos públicos sejam investidos em livros de baixo custo e de alta qualidade, reforçando ao mesmo tempo as editoras privadas que irão sustentar o fornecimento de livros.

Global Digital Library	https://digitallibrary.io/		A <i>Global Digital Library</i> (GDL) recolhe os recursos educativos livres de leitura de alta qualidade existentes, e disponibiliza-os na internet, em dispositivos móveis e para impressão. Também facilita a tradução e localização destes recursos para mais de 300 línguas. O objectivo é disponibilizar pelo menos 50.000 títulos em 100 línguas na plataforma GDL até ao final de 2020. Inicialmente, a GDL apoiará o acesso a recursos de leitura inicial de alta qualidade.
Global Reading Network	https://www.globalreadingnetwork.net/		A <i>Global Reading Network</i> procura solucionar a crise de aprendizagem, ligando as partes interessadas, indivíduos e organizações empenhadas em assegurar que todas as crianças sejam capazes de ler.
International Rescue Committee	https://www.rescue.org/outcome/education		Colabora com a <i>Sesame Street</i> no trabalho com crianças refugiadas na Síria, Jordânia, Líbano, Iraque
JSI/World Education	www.jsi.com https://www.worlded.org/ https://publications.jsi.com/JSIInternet/Inc/Common/download_pub.cfm?id=14202&lid=3		Investigação, ensino de leitura, rastreio e localização, desenvolvimento de livros para as línguas nepalesas
People's Action for Learning	https://palnetwork.org/		A <i>People's Action for Learning (PAL) Network</i> é uma parceria Sul-Sul entre organizações que trabalham em três continentes. As organizações participantes realizam avaliações e/ou acções lideradas por cidadãos com o objectivo de melhorar os resultados da aprendizagem.
Room to Read	https://www.roomtoread.org/		O seu Programa de Alfabetização fornece livros em línguas locais às escolas primárias e forma professores e bibliotecários sobre como se envolver com as crianças na leitura.
RTI	https://www.rti.org/		Todos os aspectos do ensino de leitura; avaliação
Sesame Workshop	https://www.sesameworkshop.org/		Versões contextualizadas da Rua Sésamo (em inglês, <i>Sesame Street</i>) e outros recursos, para o desenvolvimento na primeira infância (em inglês, ECD - <i>Early childhood development</i>)

SIL e SIL/LEAD	https://www.sil.org/ https://www.sil-lead.org/ http://bloomlibrary.org/		Todos os aspectos do ensino da leitura, desenvolvimento de livros, <i>software</i> ; livros em linguagem gestual
TaRL	https://www.teachingattherightlevel.org/		<i>Teaching at the Right Level</i> (J-PAL e Pratham) - programas de recuperação em vários países
ThinkEqual	https://thinkequal.org/		Disponibiliza um <i>kit</i> caseiro gratuito de 6 livros ilustrados com fichas de actividades centradas na aprendizagem sócio-emocional.
World Reader	https://www.worldreader.org/		Disponibiliza acesso gratuito a uma biblioteca de livros digitais via leitores electrónicos (em inglês, <i>e-readers</i>) e telemóveis.

ANEXO F. FERRAMENTA BASE DE MONITORIA READ@HOME

Nota para as equipas:

- Esta ferramenta base de monitoria pode ser administrada através de diferentes modalidades (por exemplo, telefone, mensagem de texto, gravação de voz interactiva (IVR), etc.)
- As perguntas e respostas que **devem ser adaptadas a cada país aparecem destacadas a amarelo.** Depois de finalizada a implementação da ferramenta, estas partes já não deverão aparecer destacadas.
- As orientações adicionais para as equipas são apresentadas como notas de rodapé e **devem ser eliminadas** assim que a ferramenta estiver finalizada para implementação.

Formulário de consentimento do cuidador (Leia em voz alta ao cuidador)^N

Olá, o meu nome é

Os meus colegas e eu estamos a apoiar o ministério/departamento do Governo a compreender o ambiente de aprendizagem do seu filho em casa.

A informação que obtivermos não será partilhada com ninguém fora da nossa equipa de trabalho.

Responda o melhor que conseguir a cada pergunta. Não há respostas certas ou erradas. O mais importante é que dê respostas honestas.

- A sua participação é muito importante, mas não tem de participar se não quiser.
- Se concordar em participar, vou fazer-lhe algumas perguntas sobre o seu ambiente doméstico e as experiências de aprendizagem do seu filho em casa. As minhas perguntas vão demorar aproximadamente 10 minutos.

- Se há várias crianças no seu agregado familiar, concentraremos a entrevista apenas numa delas com idade entre os 3 e 12 anos.^O

Nota para o enumerador: Para seleccionar uma criança, solicite ao inquirido que liste as idades de todas as crianças elegíveis no agregado familiar, depois seleccione aleatoriamente uma delas. A selecção aleatória normalmente pode ser feita automaticamente na aplicação CAPI/CATI (Entrevista pessoal/telefónica assistida por computador, em inglês, Computer-Assisted Personal/Telephone Interview).

- O seu nome NÃO será registado neste formulário, nem mencionado em qualquer parte dos dados do inquérito. Os resultados combinados da avaliação realizada serão partilhados com o ministério/departamento do Governo. Eles vão utilizar os resultados para identificar as áreas onde as crianças e os pais/cuidadores necessitam de apoio adicional em casa.
- Se houver alguma pergunta a que não queira responder, não precisa de responder.
- Acreditamos que não há risco para si em participar neste inquérito.
- Não irá beneficiar pessoalmente da participação nesta entrevista *[Esta instrução pode ser alterada se houver algum tipo de compensação pela participação no inquérito. Por exemplo, alguns inquéritos telefónicos podem dar aos participantes crédito telefónico como compensação.]*
- Se quiser interromper a entrevista em qualquer altura, podemos fazê-lo.
- Tem alguma pergunta que me queira fazer?
- Está disposto a participar?

O pai/mãe/cuidador deu o seu consentimento (fazer um círculo para indicar que foi dado consentimento):

SIM

Se o consentimento for recusado, registe isto abaixo, agradeça ao pai/cuidador, e termine a entrevista.

^N A linguagem no formulário de consentimento pode precisar de ser adaptada/simplificada, dependendo do contexto do país.

^O A faixa etária e a selecção da(s) criança(s) alvo terão de ser decididas para cada contexto, com alguma orientação global.

Ferramenta de monitoria Read@Home

Instruções Gerais

- Peça ao pai/cuidador que responda a cada pergunta oralmente, como numa entrevista.
- Espere que o pai/cuidador responda a cada pergunta, depois seleccione a informação que corresponde à sua resposta.
- Para a maioria das perguntas, só é permitida uma resposta. As instruções indicam as excepções.
- Note-se que todas as instruções para o entrevistador estão **em negrito**.

ID do entrevistador
Identificação única do participante
Telefone <i>Para o conjunto de dados final, esta informação deve ser eliminada para não identificar os participantes.</i>	
Hora de início [Usar o formato de 24 horas HH:MM]	HH : MM
Data da entrevista [DD/MM/AA]	DD / MM / AA
Estado da entrevista <i>(a preencher no final)</i>	Recusado Agradecer ao cuidador e terminar a entrevista 1 Parcialmente respondido.....2 Totalmente respondido3

DADOS DE CONTEXTO		
1.	Qual é o nome da criança?	
2.	Quem é o cuidador principal do/a (<i>nome</i>)? <i>O cuidador principal é o adulto em casa, que cuida mais frequentemente da criança.</i>	<input type="radio"/> Pessoa que realiza a entrevista (1) <input type="radio"/> Outro (especificar a relação com a criança) (2): _____
3.	Qual é a sua relação com o/a (<i>nome</i>)?	<input type="radio"/> Mãe (1) <input type="radio"/> Pai (2) <input type="radio"/> Avô/avó (3) <input type="radio"/> Outro parente (4) <input type="radio"/> Outro não-relativo (especificar): _____(5)
4.	Qual é o seu género?	<input type="radio"/> Masculinho (1) <input type="radio"/> Feminino (2)
5.	Qual é o nível de escolaridade mais elevado da mãe do/a (<i>nome</i>)?	Nunca frequentou a escola1 Ensino Primário Incompleto2 Ensino Primário completo3 Ensino Médio Incompleto4 Ensino Médio completo5 Ensino Secundário incompleto6 Ensino Secundário completo7 Licenciatura incompleta8 Licenciatura ou grau superior completo9 Outro (especifique)10
6.	Qual é o nível de escolaridade mais elevado do pai do/a (<i>nome</i>)?	
7.	Se o cuidador não é a mãe nem o pai, qual é o nível mais elevado de escolaridade do cuidador?	
8.	Qual é a data de nascimento do/a (<i>nome</i>) [Se o <i>dia exacto do nascimento for desconhecido</i> , introduza o mês/ano de nascimento da criança].	DD MM A
9.	O/A (<i>nome</i>) é menino ou menina?	<input type="radio"/> Masculinho (1) <input type="radio"/> Feminino (2)

CARACTERÍSTICAS DO AGREGADO				
10.	O seu agregado familiar tem: <i>[não pergunte se já souber/se for visível]</i>	Sim (1)	Não (2)	Não sabe / não responde (88)
10a.	Electricidade <i>[independentemente da fonte]</i>			
10b.	Rádio			
10c.	Televisão			
10d.	Telemóvel			
10e.	Telefone não-móvel (telefone fixo)			
10f.	Computador (inclui Computadores portáteis e tablets)			
10g.	Internet			

APOIO PARENTAL EM CASA				
11.	<p>Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Por favor diga-me se, durante os últimos 3 dias, você ou outro membro do agregado familiar com idade igual ou superior a 15 anos participou em alguma das seguintes actividades com o/a <i>(nome)</i>:</p> <p>Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.</p>	Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
11a.	Brincou com o/a <i>[nome]</i> ?			
11b.	Leu livros ou viu livros ilustrados com o/a <i>[nome]</i> ?			
11c.	Contou histórias ao/à <i>[nome]</i> ?			
11d.	Cantou canções para ou com o/a <i>[nome]</i> , incluindo canções de embalar?			
11e.	Levou o/a <i>[nome]</i> para o fora da casa?			
11f.	Deu nome, contou, ou desenhou coisas para ou com o/a <i>[nome]</i> ?			
11g.	Ajudou o/a <i>[nome]</i> com trabalhos de casa / trabalhos da escola?			
12.	<p>Quantos livros infantis ou livros ilustrados tem para o/a <i>(nome)</i> em casa?</p> <p><i>(Algumas equipas podem querer acrescentar uma pergunta adicional sobre dispositivos de leitura digital, tais como tablets), Amazon Kindle ou outros equipamentos, disponíveis para as crianças em casa.)</i></p>	<i>[inserir o número]</i>		

ENVOLVIMENTO INFANTIL COM CONTEÚDO EDUCACIONAL (Do inquérito COVID-19 sobre a pobreza, em inglês, <i>Poverty GP COVID-19 Survey</i>)				
	<i>Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Nos últimos 15 dias, o/a [nome] acedeu a conteúdo de aprendizagem gratuito: Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.</i>	Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
13.				
13a.	Rádio			
13b.	Televisão			
13c.	Computador com Internet			
13d.	Computador sem Internet			
13e.	<i>Smartphone</i> ou <i>tablet</i>			
13f.	Telemóvel com recurso a SMS (mensagens de texto)			
13g.	Materiais impressos da escola (por exemplo, livros didáticos, cadernos, manuais de exercícios, fichas de trabalho ou cópias)			
13h.	Materiais de leitura impressos (por exemplo, livros de leitura para crianças ou adultos, revistas, material de leitura religiosa)			
14.	Nos últimos 3 dias, o/a [nome]: Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.			
14a.	Leu um livro sozinho/a?			
14b.	Leu outros materiais (por exemplo, jornais, revistas, banda desenhada) sozinho/a?			
14c.	Pediu-lhe a si ou a outra pessoa do seu agregado familiar para lhe ler um livro ou para lhe contar uma história?			
14d.	Leu um livro a outra pessoa (por exemplo, irmão, parente, amigo)			

MATRÍCULA EM ESCOLINHAS / ESCOLAS		
15.	O [nome] frequentava algum dos seguintes estabelecimentos antes do encerramento das escolinhas e escolas devido à pandemia da COVID-19?	<input type="radio"/> Creches / Infantários <input type="radio"/> Centro Comunitário <input type="radio"/> Escolinha <input type="radio"/> Escola primária <input type="radio"/> Escola secundária <input type="radio"/> Escola religiosa <input type="radio"/> Nenhum <input type="radio"/> Não sei <input type="radio"/> Outro: _____
16.	Está a planear enviar o/a [criança] novamente quando as escolinhas ou a escola reabrirem?	<input type="radio"/> Não (0) <input type="radio"/> Sim (1)

Fim da Entrevista: [confirme se todos os itens foram respondidos].

Não tenho mais perguntas para lhe fazer. Muito obrigado pela sua participação. Há alguma pergunta que me queira fazer?

COMENTÁRIOS:

Aconteceu alguma coisa durante a entrevista que o faça pensar que os dados estão comprometidos ou não são dignos de confiança? Por favor, explique.

Há algum item que pensa que o entrevistado não compreendeu? Em caso afirmativo, indique-o(s) aqui. Do seu ponto de vista, o que foi mal compreendido ou precisou de mais esclarecimentos?

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

CARACTERÍSTICAS DO AGREGADO		
X1.	Quantas outras crianças vivem no agregado familiar de (<i>nome</i>)? (listar por idade)	Entre os 0 e os 2 anos _____ Entre os 3 e os 6 anos _____ Entre os 7 e os 9 anos _____ Entre os 10 e os 17 anos _____
X2.	Quem são os adultos que vivem nesta casa? <i>Assinale todas as opções que se aplicam</i>	<input type="radio"/> Mãe (1) <input type="radio"/> Pai (2) <input type="radio"/> Avó (3) <input type="radio"/> Avô (4) <input type="radio"/> Outro (5)

PACOTE READ@HOME <i>(deve ser aplicado em países onde o pacote Read@Home será claramente identificado como tal)</i>				
X3.	<i>Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.</i>	Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
X3a.	A sua família recebeu o pacote Read@Home? (Se não, salte para o próximo grupo de perguntas)			
X3b.	A sua família recebeu livros como parte do pacote Read@Home?			
		• Indique o número de livros: _____		
X3c.	A sua família recebeu folhetos para cuidadores como parte do pacote Read@Home? <i>(se necessário, adicione itens para cobrir todos os materiais fornecidos no âmbito do pacote Read@Home)</i>			
X3d.	Você e o seu filho ainda têm o pacote completo Read@Home?			
X3e.	Nos últimos 3 dias, leu algum dos livros Read@Home para o seu filho?			
X3f.	Nos últimos 3 dias, mais alguém do seu agregado familiar leu algum dos livros Read@Home para o seu filho?			
X3g.	Nos últimos 3 dias, o/a (<i>nome</i>) leu sozinho algum dos livros Read@Home?			
X3h.	Nos últimos 3 dias, realizou alguma outra actividade Read@Home com o seu filho? <i>(Este item pode ser expandido e tornado mais específico, dependendo do pacote Read@Home num determinado contexto^P)</i>			

^P Isto pode incluir o acesso/participação na programação de rádio e televisão, visitas domiciliárias e outros elementos do programa Read@Home num dado contexto.

APOIO DE IRMÃOS EM CASA				
(Deve ser incluído em contextos em que os irmãos são especificamente visados).				
		Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
X4.	Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Por favor digam-me se, durante os últimos 3 dias, você ou outro membro do agregado familiar com idade igual ou superior a 15 anos participou em alguma das seguintes actividades com o/a (nome): Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.			
X4a.	Brincou com o/a [nome]?			
X4b.	Leu livros ou viu livros ilustrados com o/a [nome]?			
X4c.	Contou histórias ao/à [nome]?			
X4d.	Cantou canções para ou com o/a [nome], incluindo canções de embalar?			
X4e.	Levou o/a [nome] para fora da casa?			
X4f.	Deu nome, contou, ou desenhou coisas para ou com o/a [nome]?			
X4g.	ajudou o/a [nome] com trabalhos de casa / trabalhos da escola?			

SEGURANÇA ALIMENTAR ^Q				
		Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
X5.	Em Janeiro deste ano, houve algum momento em que o seu agregado familiar tenha ficado sem comida devido à falta de dinheiro ou outros recursos?			
X6a.	Durante os últimos 15 dias, houve algum momento em que o seu agregado familiar ficou sem comida por falta de dinheiro ou outros recursos?			
X6b.	Durante os últimos 15 dias, você, ou qualquer outro adulto do seu agregado familiar, teve fome, mas não comeu porque não havia dinheiro ou outros recursos suficientes para a alimentação?			
X6c.	Durante os últimos 15 dias, você, ou qualquer outro adulto do seu agregado familiar, ficou sem comer durante um dia inteiro devido à falta de dinheiro ou de outros recursos?			

^Q Estas perguntas foram retiradas do inquérito de resposta COVID-19 concebido Poverty Global Practice do Grupo Banco Mundial

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA				
	<p>Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Por favor, deixe-me se o/a (nome): Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.</p>	Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
Conceitos de linguagem/alfabetização				
X7.	O/a (nome) consegue seguir o texto no sentido correcto da esquerda para a direita e de cima para baixo, mesmo que não consiga ler?			
X8.	O/a (nome) consegue dizer o nome de pelo menos 10 letras (não precisa de ser capaz de as identificar/combina, só nomeá-las)?			
X9.	O/a (nome) consegue ler quatro palavras simples?			
X10.	O/a (nome) consegue escrever pelo menos três letras tais como A, B, C ou algumas letras no seu nome?			
X11.	O/a (nome) consegue escrever uma palavra simples?			

BEM-ESTAR DO CUIDADOR				
	<p>Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Por favor, diga-me se durante os últimos 15 dias: Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.</p>	Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
X12.	teve dificuldade em ser afectuoso para com o seu filho.			
X13.	se tem sentido mais irritado ou zangado.			
X14.	teve dificuldade em conseguir dormir o suficiente à noite.			
X15.	esteve nervoso ou ansioso.			
X16.	não foi capaz de parar ou de controlar a preocupação.			

COMPORTAMENTOS DE INTERNALIZAÇÃO / EXTERNALIZAÇÃO DE CRIANÇAS				
	<p>Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Por favor, diga-me se, nos últimos 15 dias, a sua criança: Marque a caixa que se aplica a cada pergunta.</p>	Não (2)	Sim (1)	Não sabe (88)
X17.	chorou mais do que costuma chorar.			
X18.	falou menos do que costuma falar.			
X19.	esteve mais retirado ou mais silencioso do que o habitual.			
X20.	esteve mais irritável do que costuma estar.			
X21.	foi mais desafiador (não seguiu as regras da casa) do que o habitual.			
X22.	destruiu ou danificou mais coisas do que o habitual.			

DISCIPLINA INFANTIL^R

	<i>Responda por favor SIM ou NÃO às próximas questões. Os adultos utilizam determinadas abordagens para ensinar às crianças o comportamento correcto ou para resolver um problema de comportamento. Vou ler vários métodos que são utilizados. Por favor diga-me se, durante os últimos 15 dias, você ou outro membro do agregado familiar com idade igual ou superior a 15 anos utilizou este método com o/a (nome):</i> Assinale a caixa que se aplica a cada pergunta.	Não (2)	Sim (1)	Não sabe / não se aplica (88)
X23.	Chamou-lhe burro, preguiçoso ou outro nome parecido.			
X24.	Bateu, atingiu ou deu-lhe uma palmada no rabo com a mão			
X25.	Bateu ou deu-lhe uma palmada na mão, braço ou perna.			
X26.	Bateu ou deu-lhe uma palmada na cara, cabeça ou orelhas.			
X27.	Bateu-lhe no rabo ou noutra lugar do corpo com algo como um cinto, escova de cabelo, pau ou outro objecto duro.			
X28.	Espancou-o/a, que é bater repetidamente o mais forte que se pode.			
X29.	Acredita que, para educar, criar ou formar uma criança adequadamente, a criança precisa de ser punida fisicamente?			

^R Realizado pela UNICEF MICS.

ANEXO G. EXEMPLOS DE FERRAMENTAS DE MONITORIA^S

1. INQUÉRITO SOBRE ENTREGA DE MATERIAL

Leia as perguntas de 1 a 3 abaixo e escreva a resposta tal como o pai/mãe a dá.				
1	Sobrenome:			
2	Nome das crianças:			
3	A sua família recebeu o pacote Read@Home? Em caso negativo, saltar para a pergunta 14. Em caso afirmativo, continuar com as perguntas abaixo.			
4	Em que data a sua família recebeu o pacote Read@Home? Se não se conseguir lembrar de uma data específica, pode estimar se foi há um dia, uma semana, ou mais. (Escreva a data estimada).			
5	Em que condições estavam os materiais? Faça um círculo à volta de uma opção.	Mau estado	Estado aceitável	Bom estado
6	A embalagem estava aberta ou rasgada? Faça um círculo à volta de uma opção.	Sim	Não	Não sei
7	Quantos livros estavam incluídos no seu Pacote Read@Home. Escreva o número.			
8	Os materiais de leitura correspondiam ao nível de leitura da criança?	Sim	Não	Não sei
9	Os materiais de leitura estavam numa língua que a criança consegue ler e compreender?	Sim	Não	Não sei
10	As crianças leram algum livro sozinhas?	Sim	Não	Não sei
11	Já leu algum livro com as crianças desde que recebeu o pacote?	Sim	Não	Não sei
12	A sua família recebeu folhetos para os pais? Faça um círculo à volta de uma opção.	Sim	Não	Não sei
13	Os folhetos estavam numa língua que conseguem ler? Faça um círculo à volta de uma opção.	Sim	Não	Não sei
14	Foi-lhe dito que iria receber um pacote Read@Home?	Sim	Não	Não sei
15	Com quem falou sobre a recepção do pacote Read@Home	Equipa R@H	Outros funcionários	Não sei

^S Para mais informações, consultar a Tabela 3.2

2. LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA SELECÇÃO DE LIVROS

Nome da localidade _____

Número de famílias participantes no projecto Read@Home _____

Número total de livros em cada pacote Read@Home _____

Por favor preencha a lista de verificação e inclua as quantidades exactas em cada linha, se souber.

	Sim	Não	Número
Incluimos livros na(s) língua(s) local(ais)			
Incluimos livros na língua nacional			
Incluimos títulos escritos por autores locais			
Incluimos títulos escritos por autores internacionais			
Incluimos títulos retirados de plataformas online como <i>Global Book Alliance, Story Weaver, Pratham Books, etc.</i>			
Incluimos títulos de não-ficção			
Alguns livros tinham personagens principais femininas			
Alguns livros tinham uma personagem diferente (criança com deficiência, criança de um grupo minoritário, etc.)			
Alguns livros reflectiam o contexto local			
Incluimos livros em todos os níveis de leitura (por favor indique o número de livros em cada nível na coluna "número")			
Incluimos livros sem palavras para os leitores mais jovens			

3. AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Inquérito aos pais - Eficácia das sessões de informação Read@Home

Nome do Pai/Mãe:	Localidade:	Data:
Logística da sessão de informação		
1. Assistiu a uma sessão de informação Read@Home? S/N		
2. Em caso afirmativo, qual foi o formato da sessão de informação: a. Presencialmente com um facilitador b. Vídeo gravado num local parceiro c. Gravação áudio enviada para o seu telefone d. Outro _____		
3. Se participou pessoalmente, onde foi realizada a sessão: a. Em casa b. Num local dentro da comunidade c. Outro _____		
4. A data e hora da sessão de informação foram convenientes para si?		
Conteúdo da sessão de informação		
1. Até que ponto ficou satisfeito com o conteúdo da sessão de informação: a. Muito satisfeito/a b. Satisfeito/a c. Insatisfeito/a		
2. Até que ponto o conteúdo da sessão de informação foi claro: a. Muito claro b. Claro c. Nada claro		
3. Até que ponto ficou satisfeito com os conhecimentos do facilitador? a. Muito satisfeito/a b. Satisfeito/a c. Insatisfeito/a		
4. Recebeu um folheto impresso após a sessão? a. Sim b. Não		
5. Se recebeu um folheto impresso após a sessão, até que ponto o conteúdo sobre o que fazer com os materiais era claro? a. Muito claro b. Claro c. Nada claro		
6. O facilitador foi capaz de responder a todas as suas perguntas? a. Sim, todas as minhas perguntas foram respondidas b. Algumas das minhas perguntas foram respondidas c. O facilitador não conseguiu responder a nenhuma das minhas perguntas		

4. INQUÉRITO SOBRE ENVOLVIMENTO PARENTAL

1	Sobrenome:				
2	Nome das crianças:				
3	Com que frequência lê com o seu filho? <i>Faça um círculo à volta de uma opção.</i>	4 ou mais vezes por mês	2-3 vezes por mês	Mensalmente	Nunca
4	Com que frequência faz actividades de alfabetização com o seu filho? <i>Faça um círculo à volta de uma opção.</i>	4 ou mais vezes por mês	2-3 vezes por mês	Mensalmente	Nunca
5	Até que ponto se sente confiante ao ler para o seu filho?	Muito confiante	Confiante	Algo confiante	Não confiante
6	Até que ponto se sente confiante ao fazer uma actividade de alfabetização com o seu filho	Muito confiante	Confiante	Algo confiante	Não confiante
7	Qual é a faixa etária da criança com a qual mais interage com a leitura?	Mais novo (0 até 3)	Médio (4-8)	Mais velho (10-12)	Todos
8	Como se sente ao interagir com os livros com o seu filho?	Muito feliz	Feliz	Neutro	Aborrecido
9	Existe um cantinho de leitura na sua casa?	Sim	Não	Não sei	
10	Tem um lugar para guardar os seus livros em casa?	Sim	Não	Não sei	

5. ENVOLVIMENTO PARENTAL UNICEF MICS

Módulos para envolvimento parental e ensino fundamental MICS6 (Maio 2017)

Ver <mics.unicef.org/tools> para os questionários mais recentes

ENVOLVIMENTO PARENTAL		PR
PR1. Verificar CB3: Idade da criança?	5-6 ANOS DE IDADE1	1 ⇒ <i>Fim</i>
	7-14 ANOS DE IDADE2	
	15-17 ANOS DE IDADE3	3 ⇒ <i>Fim</i>
PR2. No final desta última entrevista vou perguntar-lhe se posso falar com o/a (<i>nome</i>). Se (ele/ela) estiver perto, pode por favor pedir-lhe para ficar aqui. Se o/a (<i>nome</i>) não estiver consigo neste momento, posso pedir-lhe que o/a mande regressar? Se isso não for possível, discutiremos mais tarde um momento conveniente para eu voltar a ligar.		
PR3. Excluindo livros de textos escolares e livros sagrados, quantos livros tem o/a (<i>nome</i>) em casa para ler?	NENHUM00	
	NÚMERO DE LIVROS _____	
	DEZ OU MAIS LIVROS 10	
PR4. Verificar CB7: A criança frequentou alguma escola? <i>VERIFICAR ED9 NO MÓDULO DE EDUCAÇÃO NO QUESTIONÁRIO DOMÉSTICO PARA CRIANÇAS SE O CB7 NÃO FOI PERGUNTADO.</i>	SIM, CB7/ED9=11	2 ⇒ <i>Fim</i>
	NÃO, CB7/ED9=2 OU EM BRANCO2	
PR5. O/a (<i>nome</i>) costuma ter trabalhos de casa?	SIM1	2 ⇒ <i>PR7</i>
	NÃO2	8 ⇒ <i>PR7</i>
	NS8	
PR6. Alguém ajuda o/a (<i>nome</i>) com os trabalhos de casa?	SIM1	
	NÃO2	
	NS8	
PR7. A escola do/a (<i>nome</i>) tem um conselho escolar no qual os pais podem participar (como a associação de professores e pais ou conselho de gestão escolar / utilizar termos locais)?	SIM1	2 ⇒ <i>PR10</i>
	NÃO2	
	NS8	8 ⇒ <i>PR10</i>
PR8. Nos últimos 12 meses, você ou algum outro adulto do seu agregado familiar participou numa reunião convocada por este conselho escolar?	SIM1	2 ⇒ <i>PR10</i>
	NÃO2	
	NS8	8 ⇒ <i>PR10</i>

<p>PR9. Durante qualquer uma destas reuniões, foi discutida alguma das seguintes questões:</p> <p>[A] Um plano para abordar questões-chave da educação enfrentadas pela escola do/a <i>(nome)</i>?</p> <p>[B] Orçamento escolar ou utilização dos fundos recebidos pela escola do/a <i>(nome)</i>?</p>	<p style="text-align: right;">SIM NÃO NS</p> <p>PLANO PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA ESCOLA..... 1 2 8</p> <p>ORÇAMENTO ESCOLAR..... 1 2 8</p>	
<p>PR10. Nos últimos 12 meses, você ou qualquer outro adulto do seu agregado familiar recebeu um boletim escolar ou um caderneta de estudante referente à/ao <i>(nome)</i>?</p>	<p>SIM1</p> <p>NÃO2</p> <p>DK8</p>	
<p>PR11. Nos últimos 12 meses, você ou qualquer adulto do seu agregado familiar foi à escola do/a <i>(nome)</i> por alguma das seguintes razões?</p> <p>[A] Uma celebração escolar ou um evento desportivo?</p> <p>[B] Para discutir o progresso do/a <i>(nome)</i> com os seus professores?</p>	<p style="text-align: right;">SIM NÃO NS</p> <p>CELEBRAÇÃO OU EVENTO DESPORTIVO 1 2 8</p> <p>PARA DISCUTIR O PROGRESSO COM PROFESSORES..... 1 2 8</p>	
<p>PR12. Nos últimos 12 meses, a escola do/a <i>(nome)</i> esteve fechada num dia de escola devido a qualquer uma das seguintes razões:</p> <p>[A] Catástrofes naturais, como cheias, ciclones, epidemias ou similares?</p> <p>[B] Desastres causados pelo homem, como incêndios, colapsos de edifícios, motins ou similares?</p> <p>[C] Greve de professores?</p> <p>[X] Outro?</p>	<p style="text-align: right;">SIM NÃO NS</p> <p>CATÁSTROFES NATURAIS 1 2 8</p> <p>DESASTRES CAUSADOS PELO HOMEM 1 2 8</p> <p>GREVE DE PROFESSORES 1 2 8</p> <p>OUTRO 1 2 8</p>	
<p>PR13. Nos últimos 12 meses, o/a <i>(nome)</i> não pôde assistir às aulas devido à ausência do professor?</p>	<p>SIM1</p> <p>NÃO2</p> <p>NS8</p>	

PR14. Verifique PR12[C] e PR13: Algum “Sim” registado?	SIM, PR12[C]=1 OU PR13=1.....1 NÃO2	2 ⇒ Fim
PR15. Quando ocorreu a (greve/ausência de professores), você ou qualquer outro membro adulto do seu agregado familiar contactou algum funcionário escolar ou representante da direcção da escola?	SIM1 NÃO2 NS8	

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM FUNDAMENTAIS		FL
FL0. Verificar CB3: Idade da criança?	5-6 ANOS DE IDADE1 7-14 ANOS DE IDADE2 15-17 ANOS DE IDADE3	1 ⇒ Fim 3 ⇒ Fim
<p>FL1. Agora gostaria de falar com o/a (nome). Vou fazer-lhe algumas perguntas sobre ele/a próprio/a sobre a leitura, e depois pedir-lhe que complete algumas actividades de leitura e de numeração.</p> <p>Estes não são testes escolares e os resultados não serão partilhados com ninguém, incluindo outros país ou a escola.</p> <p>Você não vai beneficiar directamente da participação e eu não estou preparado para avaliar o desempenho do/a (nome).</p> <p>As actividades destinam-se a ajudar-nos a descobrir quão bem as crianças neste país estão a aprender a ler e a utilizar os números para que se possam fazer melhorias.</p> <p>Este processo demorará cerca de 20 minutos. Mais uma vez, todas as informações que obtivermos permanecerão estritamente confidenciais e anónimas.</p>		
Posso falar com o/a (nome)?	SIM, PERMISSÃO CONCEDIDA.....1 NÃO, NÃO É DADA PERMISSÃO2	2 ⇒ FL28

FL2. Registe a hora.	HORAS E MINUTOS ... :	
<p>FL3. O meu nome é (o seu nome). Gostaria de falar-te um pouco sobre mim. Poderias falar-me um pouco de ti?</p> <p><i>Quando a criança estiver confortável, continuar com o consentimento verbal:</i></p> <p>Deixa-me dizer-te porque estou aqui hoje. Sou do Instituto Nacional de Estatística. Faço parte de uma equipa que tenta descobrir como as crianças estão a aprender a ler e a usar números. Estamos também a falar com algumas das crianças sobre isto e a pedir-lhes para fazerem algumas actividades de leitura e de numeração.</p> <p>A tua (mãe/Nome do cuidador) disse que tu podes decidir se nos queres ajudar. Se quiseres ajudar-nos, vou fazer-te algumas perguntas e dar-te algumas actividades para fazer. Explicarei cada actividade, e podes fazer-me perguntas a qualquer altura. Não tens de fazer nada que não queiras fazer. Depois de começarmos, se não quiseres responder a uma pergunta ou se não quiseres continuar, tudo bem.</p>		
Estás pronto para começar?	SIM, PERMISSÃO CONCEDIDA.1 NÃO, NÃO É DADA PERMISSÃO.....2	1 ⇒ FL4 2 ⇒ FL28

FL4. Antes de começar com a leitura e as actividades numéricas, assinale cada uma das caixa para mostrar que:

- Não está sozinho com a criança, a menos que esteja num local visível para pelo menos um adulto conhecido da criança.
- Envolveu a criança numa conversa e construiu uma relação, por exemplo, utilizando um quebra-gelo.
- A criança está sentada confortavelmente, conseguindo utilizar o Livro de Leitura e Números sem dificuldade enquanto você pode ver que página está aberta.

FL5. Lembra-te que podes fazer-me perguntas em qualquer altura, se houver alguma coisa que não compreendas. Podes pedir-me para parar em qualquer altura.		
FL6. Primeiro vamos falar de leitura. [A] Lês livros em casa? [B] Alguém lê para ti em casa?	SIM NÃO LÊ LIVROS EM CASA 1 2 ALGUÉM LÊ PARA ELE/A EM CASA..... 1 2	
FL7. Qual é a língua mais falada em casa? <i>Verifique se necessário e leia as línguas listadas.</i>	LÍNGUA 1..... 1 LÍNGUA 2..... 2 LÍNGUA 3..... 3 OUTRO (especifique)..... 6 NS 8	
FL8. Verificar CB7 : A criança frequentou alguma escola? <i>VERIFICAR ED9 NO MÓDULO DE EDUCAÇÃO NO QUESTIONÁRIO DOMÉSTICO PARA CRIANÇAS SE O CB7 NÃO FOI PERGUNTADO.</i>	SIM, CB7/ED9=1 1 NÃO, CB7/ED9=2 OU EM BRANCO	1 ⇒ FL9
FL8A. Verifique FL7 : O LIVRO DE LEITURA E NÚMEROS está disponível na língua falada em casa?	SIM, FL7=1, 2 OU 3 1 NÃO, FL7=6 OU 8 2	1 ⇒ FL10B 2 ⇒ FL23
FL9. Qual é a língua que os professores mais usam quando estão a ensinar nas aulas? <i>Verifique se necessário e leia as línguas listadas.</i>	LÍNGUA 1..... 1 LÍNGUA 2..... 2 LÍNGUA 3..... 3 OUTRO (especificar) 6 NS..... 8	1 ⇒ FL10A 2 ⇒ FL10A 3 ⇒ FL10A 6 ⇒ FL23 8 ⇒ FL23

FL10A. Agora vou dar-te uma pequena história para leres em <i>(Língua registada em FL9)</i> . Queres começar a ler a história?	SIM 1 NÃO 2	2 ⇒FL23
FL10B. Agora vou dar-te uma pequena história para leres em <i>(Língua registada em FL7)</i> . Queres começar a ler a história?		
FL11. Verificar CB3 : Idade da criança?	7-9 ANOS DE IDADE 1 10-14 ANOS DE IDADE 2	1 ⇒FL13
FL12. Verificar CB7 : A criança frequentou alguma escola? VERIFICAR ED9 NO MÓDULO DE EDUCAÇÃO NO QUESTIONÁRIO DOMÉSTICO PARA CRIANÇAS SE O CB7 NÃO FOI PERGUNTADO.	SIM, CB7/ED9=1 1 NÃO, CB7/ED9=2 OU EM BRANCO	1 ⇒FL19

<p>FL13. Dar à criança o LIVRO DE LEITURA E DE NÚMEROS. Abrir a página que mostra o exercício de leitura e dizer:</p> <p>Agora vamos ler um pouco. (Aponte para a frase). Gostaria que leses isto em voz alta. Então posso fazer-te uma pergunta.</p> <p><i>O Dani é um gato. A Tina é um cão. O Dani tem 5 anos. A Tina tem 6 anos.</i></p>		
FL14. A criança leu correctamente cada palavra do exercício?	SIM 1 NÃO 2	2 ⇒FL23
FL15. Uma vez terminada a leitura, pergunte: Que idade tem o Dani?	O DANI TEM 5 ANOS. 1 OUTRAS RESPOSTAS 2 SEM RESPOSTA APÓS 5 SEGUNDOS 3	1 ⇒FL17
FL16. Diga: O Dani tem 5 anos. e vá para FL23.		⇒FL23
FL17. Outra pergunta: Quem é mais velho: o Dani ou a Tina?	A TINA É MAIS VELHA (DO QUE DANI) 1 OUTRAS RESPOSTAS 2 SEM RESPOSTA APÓS 5 SEGUNDOS 3	1 ⇒FL19
FL18. Diga: A Tina é mais velha que o Dani. A Tina tem 6 anos e o Dani tem 5. e vá para FL23.		⇒FL23

<p>FL19. <i>Vire a página para revelar a passagem de leitura.</i></p> <p>Obrigado. Agora quero que tentes isto.</p> <p>Aqui está uma história. Quero que o leias em voz alta o mais cuidadosamente possível.</p> <p>Começa aqui (<i>aponte para a primeira palavra na primeira linha</i>) e lê linha a linha (<i>aponte para a direcção de leitura de cada linha</i>).</p> <p>Quando terminares, vou fazer-te algumas perguntas sobre o que leste.</p> <p>Se encontrares uma palavra que não conheças, passa à palavra seguinte.</p> <p>Põe o teu dedo na primeira palavra. Pronto? Começa!</p>	O	Moisés	está	na	segunda	classe.	Um
	1	2	3	4	5	6	7
	día,	o	Moisés	ia	da	escola	para
	8	9	10	11	12	13	14
	casa.	Ele	viu	flores	vermelhas	no	caminho.
	15	16	17	18	19	20	21
	Estavam	perto	de	uma	machamba	de	tomates.
	22	23	24	25	26	27	28
	O	Moisés	queria	apanhar	algumas	flores	para
	29	30	31	32	33	34	35
	a	mãe.	Ele	correu	depressa	pela	machamba
	36	37	38	39	40	41	42
	para	ir	buscar	as	flores.	Caiu	perto
	43	44	45	46	47	48	49
	de	uma	bananeira	O	Moisés	começou	a
	50	51	52	53	54	55	56
	chorar.	O	agricultor	viu-o	e	veio.	Ele
57	58	59	60	61	62	63	
deu	muitas	flores	a	Moisés.	Ele	ficou	
64	65	66	67	68	69	70	
muito	feliz.						
71	72						
FL20. <i>Resultados da leitura da criança</i>	ÚLTIMA PALAVRA TENTADA(NÚMERO)						
	NÚMERO TOTAL DE PALAVRAS INCORRECTAS OU AUSENTES.....(NÚMERO)						
FL21. <i>Quão bem a criança leu a história?</i>	A CRIANÇA LEU PELO MENOS UMA PALAVRA CORRECTAMENTE 1						2 ⇒FL23 3 ⇒F23
	A CRIANÇA NÃO LEU NENHUMA PALAVRA CORRECTAMENTE 2						
	A CRIANÇA NÃO TENTOU LER A HISTÓRIA 3						

<p>FL22. Agora vou fazer-te algumas perguntas sobre o que leste.</p> <p><i>Se a criança não der uma resposta após alguns segundos, repita a pergunta. Se a criança parecer incapaz de dar uma resposta depois de repetir a pergunta, marque “sem resposta” e diga: “obrigado. Não faz mal. Vamos avançar”.</i></p> <p><i>Certifique-se que a criança ainda pode ver a passagem e pergunte:</i></p> <p>[A] Em que classe está o Moisés?</p> <p>[B] O que viu o Moisés no caminho para casa?</p> <p>[C] Porque é que o Moisés começou a chorar?</p> <p>[D] Onde é que o Moisés caiu?</p> <p>[E] Porque é que Moisés estava feliz?</p>	<p>CORRECTO (MOISÉS ESTÁ NA 2ª CLASSE) 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>SEM RESPOSTA / DIZ 'NÃO SEI' 3</p> <p>CORRECTO (ELE VIU FLORES) 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>SEM RESPOSTA / DIZ 'NÃO SEI' 3</p> <p>CORRECTO (PORQUE ELE CAIU) 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>SEM RESPOSTA / DIZ 'NÃO SEI' 3</p> <p>CORRECTO ((MOSES CAIU) PERTO DE UMA BANANEIRA) 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>SEM RESPOSTA / DIZ 'NÃO SEI' 3</p> <p>CORRECTO (PORQUE O AGRICULTOR LHE DEU MUITAS FLORES. / PORQUE ELE CONSEGUIU FLORES PARA DAR À SUA MÃE) 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>SEM RESPOSTA / DIZ 'NÃO SEI' 3</p>	
---	---	--

<p>FL23. Vire a página no Livro de Leitura e Números para que a criança veja a lista de números. Certifique-se que a criança está a olhar para a página.</p> <p>Aqui estão alguns números. Quero que apontes para cada um e me digas qual é o número.</p> <p>Aponte para o primeiro número e diga: Começa aqui.</p> <p>Se a criança parar um número durante algum tempo, diga-lhe qual é o número, marque-o como “nenhuma tentativa”, aponte para o próximo número e diga:</p> <p>Que número é este?</p> <p>REGRA DE INTERRUPÇÃO</p> <p>Se a criança não tentar ler dois números consecutivos, diga:</p> <p>Obrigado. Não faz mal. Vamos para a próxima actividade.</p>	<p>9</p> <p>CORRECTO 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>NENHUMA TENTATIVA..... 3</p> <p>12</p> <p>CORRECTO 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>NENHUMA TENTATIVA..... 3</p> <p>30</p> <p>CORRECTO 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>NENHUMA TENTATIVA..... 3</p> <p>48</p> <p>CORRECTO 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>NENHUMA TENTATIVA..... 3</p> <p>74</p> <p>CORRECTO 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>NENHUMA TENTATIVA..... 3</p> <p>731</p> <p>CORRECTO 1</p> <p>INCORRECTO 2</p> <p>NENHUMA TENTATIVA..... 3</p>	
<p>FL23A. Verifique FL23: A criança identificou correctamente dois dos primeiros três números (9, 12 e 30)?</p>	<p>SIM, PELO MENOS DOIS.</p> <p>CORRECTO 1</p> <p>NÃO, PELO MENOS 2</p> <p>INCORRECTO OU NENHUMA TENTATIVA 2</p>	<p>2 ⇒FL28</p>
<p>FL24. Vire a página para que a criança olhe para o primeiro par de números. Certifique-se de que a criança está a olhar para esta página. Diga:</p> <p>Olha para estes números. Diz-me qual é maior.</p> <p>Registe a resposta da criança antes de virar a página e repetir a pergunta para o próximo par de números.</p> <p>Se a criança não responder após alguns segundos, repita a pergunta. Se a criança parecer incapaz de responder após a repetição da pergunta, marque a resposta com um "Z" na linha respectiva do questionário, vire a página da brochura e mostrar à criança o próximo par de números.</p> <p>Se a criança não tentar responder a 2 pares consecutivos, diga:</p> <p>Obrigado. Não faz mal. Vamos para a próxima actividade.</p>	<p>7 5 _____</p> <p>11 24 _____</p> <p>58 49 _____</p> <p>65 67 _____</p> <p>146 154 _____</p>	

<p>FL25. Dê um lápis e um papel à criança. Vire a página para que a criança olhe para a primeira adição. Certifique-se de que a criança está a olhar para esta página. Diga:</p> <p>Olha para esta soma. Quanto é (número + número)? Diz-me a resposta. Podes usar o lápis e o papel se ajudar.</p> <p><i>Registe a resposta da criança antes de virar a página e repetir a pergunta para a próxima soma.</i></p> <p><i>Se a criança não responder após alguns segundos, repita a pergunta. Se a criança parecer incapaz de responder após a repetição da pergunta, marque a resposta com um "Z" na linha respectiva do questionário, vire a página da brochura e mostre à criança a próxima adição.</i></p> <p><i>Se a criança não tentar responder a 2 pares consecutivos, diga:</i></p> <p>Obrigado. Não faz mal. Vamos para a próxima actividade.</p>	$3 + 2 =$ $8 + 6 =$ $7 + 3 =$ $13 + 6 =$ $12 + 24 =$	
<p>FL26. Vire a página para a ficha de exercícios dos números em falta. Diga:</p> <p>Aqui estão alguns números. 1, 2 e 4. Qual é o número que falta aqui?</p> <p><i>Se a criança responder correctamente diga:</i> Está certo, é o 3. Vamos fazer outro.</p> <p><i>Se a criança responder incorrectamente, não explique à criança como obter a resposta correcta. Diga apenas:</i> É o número 3. Diz os números comigo. (aponte para cada número) 1, 2, 3, 4. O três vai para aqui. Vamos fazer outro.</p> <p><i>Agora vire a página para o próximo exercício. Diga:</i> Aqui estão mais alguns números. 5, 10, 15 e Qual é o número que falta aqui?</p> <p><i>Se a criança responder correctamente diga:</i> Está correcto, é o 20. Agora quero que tentes isto sozinho.</p> <p><i>Se a criança responder incorrectamente diga:</i> É o número 20. Diz os números comigo. (Aponte para cada número) 5, 10, 15, 20. É o 20 que vai para aqui. Agora quero que tentes sozinho.</p>		

<p>FL27. Agora vire para a página do Livro de Leitura e Números que tem a primeira actividade de números em falta. Diga:</p> <p>Aqui estão mais alguns números. Diz-me que número falta aqui (apontando para o espaço do número em falta).</p> <p>Registe a resposta da criança antes de virar a página e repetir a pergunta.</p> <p>Se a criança não responder após alguns segundos, repita a pergunta. Se a criança parecer incapaz de responder após a repetição da pergunta, marque a resposta com um "Z" na linha respectiva do questionário.</p> <p>Se a criança não tentar responder a 2 pares consecutivos, diga:</p> <p>Obrigado. Não faz mal.</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">5</td> <td style="width: 25%;">6</td> <td style="width: 25%;">7</td> <td style="width: 25%;">_____</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>15</td> <td>_____</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>_____</td> <td>40</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>4</td> <td>6</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>8</td> <td>11</td> <td>_____</td> </tr> </table>	5	6	7	_____	14	15	_____	17	20	_____	40	50	2	4	6	_____	5	8	11	_____	
5	6	7	_____																			
14	15	_____	17																			
20	_____	40	50																			
2	4	6	_____																			
5	8	11	_____																			

<p>FL28. Resultado da entrevista com a criança.</p> <p>Discuta qualquer resultado incompleto com o Supervisor.</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>COMPLETO</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> <tr> <td>NÃO ESTAVA EM CASA</td> <td style="text-align: right;">02</td> </tr> <tr> <td>MÃE / CUIDADOR RECUSOU</td> <td style="text-align: right;">03</td> </tr> <tr> <td>A CRIANÇA RECUSOU</td> <td style="text-align: right;">04</td> </tr> <tr> <td>PARCIALMENTE COMPLETO</td> <td style="text-align: right;">05</td> </tr> <tr> <td>INCOMPLETO.....</td> <td style="text-align: right;">06</td> </tr> <tr> <td>OUTRO (especificar)</td> <td style="text-align: right;">96</td> </tr> </table>	COMPLETO	01	NÃO ESTAVA EM CASA	02	MÃE / CUIDADOR RECUSOU	03	A CRIANÇA RECUSOU	04	PARCIALMENTE COMPLETO	05	INCOMPLETO.....	06	OUTRO (especificar)	96	
COMPLETO	01															
NÃO ESTAVA EM CASA	02															
MÃE / CUIDADOR RECUSOU	03															
A CRIANÇA RECUSOU	04															
PARCIALMENTE COMPLETO	05															
INCOMPLETO.....	06															
OUTRO (especificar)	96															

<p>FS11. Registe a hora.</p>	<p>HORAS E MINUTOS ... : _____</p>									
<p>FS12. Língua do questionário.</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>INGLÊS.....</td> <td style="text-align: right;">1</td> </tr> <tr> <td>LÍNGUA 2</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>LÍNGUA 3</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> </table>	INGLÊS.....	1	LÍNGUA 2	2	LÍNGUA 3	3			
INGLÊS.....	1									
LÍNGUA 2	2									
LÍNGUA 3	3									
<p>FS13. Língua da entrevista.</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>INGLÊS.....</td> <td style="text-align: right;">1</td> </tr> <tr> <td>LÍNGUA 2</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>LÍNGUA 3</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>OUTRA LÍNGUA (especificar).</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> </table>	INGLÊS.....	1	LÍNGUA 2	2	LÍNGUA 3	3	OUTRA LÍNGUA (especificar).	6	
INGLÊS.....	1									
LÍNGUA 2	2									
LÍNGUA 3	3									
OUTRA LÍNGUA (especificar).	6									
<p>FS14. Língua materna do inquirido.</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>INGLÊS.....</td> <td style="text-align: right;">1</td> </tr> <tr> <td>LÍNGUA 2</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>LÍNGUA 3</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>OUTRA LÍNGUA (especificar)</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> </table>	INGLÊS.....	1	LÍNGUA 2	2	LÍNGUA 3	3	OUTRA LÍNGUA (especificar)	6	
INGLÊS.....	1									
LÍNGUA 2	2									
LÍNGUA 3	3									
OUTRA LÍNGUA (especificar)	6									

<p>FS15. <i>Foi usado um tradutor para alguma parte deste questionário?</i></p>	<p>SIM, TODO O QUESTIONÁRIO. 1 SIM, PARTES DO QUESTIONÁRIO 2 NÃO, NÃO UTILIZADO 3</p>	
<p>FS16. <i>Agradecer ao inquirido e à criança pela sua cooperação.</i></p> <p><i>Prossiga completando o resultado em FS17 no PAINEL DE INFORMAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE 5-17 ANOS e depois vá para o QUESTIONÁRIO DOMÉSTICO e complete HH56.</i></p> <p><i>Organize a administração do(s) restante(s) questionário(s) neste agregado familiar.</i></p>		

**Lista de Indicadores MICS6 sobre Envolvimento dos Pais e
Competências de Aprendizagem Fundamentais**

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO					
7.20	Disponibilidade de informação sobre o desempenho escolar das crianças	PR	Número de crianças entre 7 e 14 anos matriculadas em escolas que apresentam boletins escolares aos pais	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.21	Oportunidade de participar na gestão escolar	PR	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade matriculadas em escolas cuja direcção inclui os pais	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.22	Participação na gestão escolar	PR	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola cujo membro do agregado familiar participou nas reuniões de direcção da escola	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.23	Participação efectiva na gestão escolar	PR	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola cujo membro do agregado familiar discutiu questões-chave de educação/finanças durante as reuniões de direcção da escola	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.24	Discussão com os professores sobre o progresso das crianças	PR	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola cujo membro do agregado familiar discutiu o progresso da criança com os professores	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.25	Contacto com a escola relativamente à ausência/greve de professores	PR	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola cujo membro do agregado familiar contactou representantes da escola quando esta esteve fechada e/ou quando não houve aulas devido a ausência/greve de professores	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que não puderam frequentar a escola e/ou cuja escola esteve fechada devido a ausência/greve de professores	
7.26	Apoio nos trabalhos de casa	PR	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola e têm ajuda com os trabalhos de casa	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola e têm trabalhos de casa	
7.27	Disponibilidade de livros em casa	PR	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que têm três ou mais livros em casa	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.28	Hábitos de leitura em casa	FL	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos que lêem livros ou a quem são lidos livros em casa	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.29	Línguas na escola e em casa	FL	Número de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola cuja língua materna é utilizada na escola	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	
7.30	Crianças com conhecimentos básicos de leitura e numéricos	FL	Número de crianças entre 7 e 14 anos que completaram com sucesso (a) três tarefas de leitura básica (b) quatro tarefas numéricas básicas	Número total de crianças entre os 7 e os 14 anos de idade que frequentam a escola	Indicador ODS 4.1.1

6. MASSACHUSETTS EARLY CARE AND EDUCATION



AS SUAS EXPERIÊNCIAS A CRIAR CRIANÇAS

<p>20. Já leu livros infantis para o seu filho, ou ele/a é demasiado novo/a para isso?</p>	<p>1. S, li. 0. N, <i>saltar para pergunta 25</i></p>
<p>21. Quantos livros infantis, no total, tem em casa e leu para o seu filho, incluindo livros da biblioteca? (Faça um círculo à volta de um)</p> <p>1. nenhum 2. 1 a 9 livros 3. 10 a 24 livros 4. 25 a 49 livros 5. 50 ou mais livros</p>	
<p>22. Quantos dias por semana lê livros infantis para o seu filho?</p> <p>_____ Dias / semana</p>	
<p>23. Enquanto lê para o seu filho, você:</p> <p>1. aponta para as imagens, dá-lhes nome ou descreve-as, ou 2. o seu filho é demasiado novo ou distraído para isso?</p>	
<p>24. Na hora de dormir, você:</p> <p>1. conta ou lê uma história para dormir ao seu filho, ou 2. o seu filho vai dormir antes de poder fazer isso?</p>	



<p>25. O próximo grupo de perguntas é sobre coisas que algumas crianças gostam de fazer, mas outras são demasiado jovens ou ainda não estão interessadas.</p>	
Brinca ao faz-de-conta com o seu filho, com animais de peluche ou brinquedos?	1. S 0. N
Ensina letras ao seu filho ou aponta para as letras que o seu filho conhece?	1. S 0. N
Faz perguntas aos seus filhos sobre coisas na vizinhança ou em casa, ou responde às perguntas do seu filho (quem, porquê)?	1. S 0. N
Quando leva os seus filhos a um supermercado ou outra loja, encoraja-os a ajudarem-no a encontrar os produtos que está a comprar?	1. S 0. N
Ensina o seu filho a contar ou encoraja-o a contar coisas?	1. S 0. N
Ensina cores ao seu filho ou encoraja-o a dizer o nome das cores?	1. S 0. N
Ensina ao seu filho os nomes das partes do corpo ou encoraja-o a dizer o nome das suas partes do corpo?	1. S 0. N
Costuma falar com o seu filho sobre o que se passa durante a hora das refeições?	1. S 0. N
<p>26. Quando pensa em criar o seu filho ou filhos, até que ponto os seguintes pontos são uma preocupação para si, se é que são? Gostaríamos que pensasse em como é atualmente.</p>	

1= não é de todo uma preocupação 2= Alguma preocupação 3= Grande preocupação 4= Extrema preocupação	NA= Não aplicável
Quão preocupante é para si:	
A pressão financeira	1 2 3 4 NA
Ter que fazer demasiadas coisas pelo(s) seu(s) filho(s)	1 2 3 4 NA
As responsabilidades sem fim	1 2 3 4 NA
Ter discussões ou conflitos com eles	1 2 3 4 NA
A sua segurança quando estão longe de si	1 2 3 4 NA
Não ter tempo para si próprio por causa das crianças	1 2 3 4 NA
Sentir-se preso por causa das crianças	1 2 3 4 NA
Os problemas em que se podem meter	1 2 3 4 NA
Não ter a certeza se está a fazer a coisa certa por eles	1 2 3 4 NA
Não poder passar o seu tempo como deseja	1 2 3 4 NA

<p>27. Quando pensa em educar o seu filho ou filhos, até que ponto os seguintes aspectos são gratificantes para si, se é que o são? Gostaríamos que pensasse em como é atualmente.</p>	
1= Nada gratificante 2= Algo gratificante 3= Gratificante 4= Extremamente gratificante	NA= Não aplicável
Quão gratificante é na sua vida:	
Ver os seus filhos crescerem e mudarem	1 2 3 4 NA
O amor que os seus filhos demonstram	1 2 3 4 NA
Partilhar interesses ou actividades com os seus filhos	1 2 3 4 NA
Sentir orgulho pela forma como os seus filhos estão a evoluir	1 2 3 4 NA
O significado e propósito que os seus filhos dão à sua vida	1 2 3 4 NA
Transmitir aos seus filhos o que sabe	1 2 3 4 NA
Fazer coisas com os seus filhos	1 2 3 4 NA
Ser necessário para os seus filhos	1 2 3 4 NA
O companheirismo dos seus filhos	1 2 3 4 NA
A forma como os seus filhos o mudam para melhor	1 2 3 4 NA

O SEU TRABALHO OU ESCOLA

<p>• Está na escola ou em formação a tempo parcial ou a tempo inteiro?</p>	<p>0. Não 1. Sim, a tempo parcial 2. Sim, a tempo inteiro.</p>
<p>29. Está actualmente empregado?</p>	<p>0. Não - saltar para a pergunta 34 1. Sim</p>
<p>30. Quantas horas trabalha numa semana normal?</p>	<p>_____ horas / semana</p>
<p>31. No ano passado (52 semanas), quantas semanas esteve empregado (incluindo férias pagas e feriados)?</p>	<p>_____ semanas</p>

Massachusetts School Readiness Study

3. EXEMPLO DE INQUÉRITO KAP PARA PAIS - MUREKE DUSOME

ESCALA DE CONHECIMENTOS					
	<i>Agora vou ler algumas afirmações relativas ao conhecimento que possam ter sobre alfabetização. Por favor, diga-me se concorda totalmente, concorda, discorda ou discorda totalmente. Não há respostas certas ou erradas, são simplesmente pontos de vista pessoais sobre o tema em causa.</i>		<i>Ngiye kugusomera interuro ziyanye n'imyumvire ushobora kuba ufite ku byerekeye gusoma. Urambwira niba ubyemera cyane, ubyemera buhoro, ubihakana buhoro cyangwa ubihakana cyane. Nta gisubizo cyiza cyangwa kibi. Urambwira uko ubyumva gusa.</i>		
PKN39	Os pais devem participar no ensino da leitura aos seus filhos.	Concordo totalmente	Ababyeyi bagomba kugira uruhare mu kwigisha abana babo gusoma.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN40	Sabe como ajudar o seu filho a aprender a ler.	Concordo totalmente	Uzi gufasha umwana wawe kwiga gusoma.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN41	Apenas os professores devem ensinar as crianças a ler.	Concordo totalmente	Kumenyereza umwana ibitabo n'izindi nyandiko akiri muto ni ingirakamaro.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN42	É importante que uma criança entre em contacto com livros e outros textos desde pequena.	Concordo totalmente	Abarimu ni bo bonyine bagomba kwigisha abana gusoma.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN43	Os pais e professores devem trabalhar em conjunto para ensinar a leitura.	Concordo totalmente	Ababyeyi n'abarimu bakwiye gufatanya kwigisha gusoma.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999

PKN44	As crianças devem ler APENAS para aprender	Concordo totalmente	Abana bagomba gusoma kugira ngo bige gusa.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN45	As crianças não conseguem aprender a ler com os seus irmãos mais velhos ou amigos.	Concordo totalmente	Abana ntibashobora kwigishwa gusoma na bakuru babo cyangwa inshuti.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN46	Algumas crianças não precisam de aprender a ler.	Concordo totalmente	Abana bamwe ntibakeneye kwiga gusoma.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN47	Há muitos benefícios em saber ler.	Concordo totalmente	Kumenya gusoma bifite akamaro kanini.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN48	As crianças podem ler por gosto.	Concordo totalmente	Abana bashobora gusoma mu rwego rwo kwishimisha.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PKN49	As crianças podem ler para aprender.	Concordo totalmente	Abana bashobora gusoma bagamije kwiga.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999

ATITUDES E MOTIVAÇÃO DOS PAIS

Nº	PERGUNTAS	RESPOSTAS	IBIBAZO	IBISUBIZO	CODE / NIMERO
<i>Atitudes em relação à alfabetização.</i>					
	<i>Agora vou ler algumas afirmações relativas à sua atitude em relação à alfabetização. Por favor, diga-me se concorda totalmente, concorda, discorda ou discorda totalmente. Não há respostas certas ou erradas, são simplesmente pontos de vista pessoais sobre o tema em causa.</i>		<i>Ngiye kugusomera interuro ziyanye n'imyumvire ushobora kuba ufite ku byerekeye gusoma. Urambwira niba ubyemera cyane, ubyemera buhoro, ubihakana buhoro cyangwa ubihakana cyane. Nta gisubizo cyiza cyangwa kibi. Urambwira uko ubyumva gusa.</i>		
PAT01	Acho que as pessoas da minha idade devem ler com os seus filhos.	Concordo totalmente	Nemera ko abantu bo mu kigero cyanjye bakwiye kujya basomera hamwe n'abana babo	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT02	A leitura de um livro infantil é por vezes monótona.	Concordo totalmente	Rimwe na rimwe gusomera abana ibitabo by'inkuru birarambirana.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT03	As escolas são inteiramente responsáveis por ensinar as crianças a ler.	Concordo totalmente	Amashuri yonyine ni yo afite inshingano zo kwigisha abana gusoma	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT04	Sinto-me à vontade para dizer NÃO se alguém quiser que eu compre cerveja / refresco em vez de livros de histórias para os meus filhos.	Concordo totalmente	Iyo umuntu ambwiye ngo mugurire inzoga aho kugurira abana banjye ibitabo by'inkuru NDAMUHAKANIRA nta mususu.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999

PAT05	Se um vizinho tentar influenciar-me a deixar o ensino das crianças nas mãos dos professores, será difícil para mim recusar.	Concordo totalmente	Umuturanyi aramutse ambwiye ngo uburezi bw'abana banjye mbuharire abarimu, byangora kumuhakanira.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT06	Tanto as escolas como os pais são responsáveis por ensinar as crianças a ler.	Concordo totalmente	Amashuri n'ababyeyi, bombi bafite inshingano zo kwigisha abana gusoma.	Ndabyemera cyane	
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	
		Discordo		Ntabyo nemera	
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	
PAT07	Sinto-me confortável em dizer aos meus amigos mais próximos que não quero deixar a leitura para os professores.	Concordo totalmente	Iyo inshuti zanjye zimbwiye ngo uburezi bw'abana banjye mbuharire abarimu ndazihakanira nta mususu.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT08	Ler um livro de histórias com uma criança é educativo	Concordo totalmente	Gusomera umwana igitabo cy'inkuru cyangwa gusomera hamwe na we bimufasha kwiga.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT09	A leitura de um livro de histórias é agradável	Concordo totalmente	Gusoma igitabo cy'inkuru birashimisha.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT10	É uma boa ideia ler um livro de histórias com crianças com idades entre os 0 e os 6 anos	Concordo totalmente	Ni byiza kuganiriza abana bari hagati y'umwaka umwe n'imyaka itandatu ku gusoma ibitabo by'inkuru	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999

PAT11	A aprendizagem da leitura espera até as crianças começarem a escola.	Concordo totalmente	Kwiga gusoma byagombye gutangira umwana atangiye ishuri.	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999
PAT12	Acredito que as crianças com deficiência também podem frequentar e participar no clube de leitura	Concordo totalmente	Numva ko n'abana bafite ubumuga bashobora kwitabira amahuriro yo gusoma	Ndabyemera cyane	1
		Concordo parcialmente		Ndabyemera	2
		Discordo		Ntabyo nemera	3
		Discordo totalmente		Simbyemera na gato	4
		Não sabe / Não responde		Simbizi / Nta gisubizo	999

4. INQUÉRITO KAP PARA CRIANÇAS

Inquérito de Conhecimento, Atitudes e Práticas (em inglês, *Knowledge, Attitudes and Practices*) (KAP) para crianças

Nome do Inquirido _____ Idade _____

Localidade _____

Por favor, selecciona a resposta que melhor descreve a tua opinião sobre o que se segue:

1. Gosto de ler livros.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

2. Sinto-me confiante quando leio um livro em voz alta aos membros da minha família e parentes.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

3. As crianças devem ler livros em casa e não apenas na escola.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

4. Em casa eu leio...

Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	Uma vez por semana	Mensalmente
---------------	------------------------	--------------------	-------------

5. Se eu tiver tempo livre, quero ir:

- a. Ler um livro
- b. Ajudar nas tarefas
- c. Brincar lá fora
- d. Ver televisão

6. Se abrisse uma biblioteca comunitária na minha zona, eu iria com os meus amigos pedir livros emprestados.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

5. EXEMPLO DE INQUÉRITO KAP PARA CRIANÇAS - MUREKE DUSOME

Questionário para crianças (Inglês - Kinyarwanda)		
CONHECIMENTO DA CRIANÇA		
Nº	PERGUNTAS	RESPOSTAS
** Vou ler algumas afirmações. Por favor, diz se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Não há respostas certas ou erradas, são apenas opiniões pessoais sobre o tema em questão. **		
CKN01	Um pai analfabeto não conseguem ajudar o/a seu/sua filho/a a aprender a ler.	VERDADEIRO
		FALSO
		Não sabe / Não responde
CKN02	Só os pais alfabetizados conseguem ajudar os seus filhos a aprender a ler.	VERDADEIRO
		FALSO
		Não sabe / Não responde
CKN03	Sabes onde encontrar materiais de leitura na tua comunidade.	VERDADEIRO
		FALSO
		Não sabe / Não responde
CKN04	Com que idade pensas que uma criança pode começar a interagir com os livros? <i>* ENTREVISTADOR: Introduza a idade em anos. Insira 999 para " não sei." *</i>	
CKN05	Com que idade achas que uma criança deve ser capaz de ler sozinha um livro apropriado à sua idade? <i>* ENTREVISTADOR: Introduza a idade em anos. Insira 999 para " não sei." *</i>	
CKN06	Com que idade achas que uma criança deve ser capaz de escrever por si própria? <i>* ENTREVISTADOR: Introduza a idade em anos. Insira 999 para " não sei." *</i>	
CKN07	Em que classe é que as crianças devem conseguir ler frases simples como "A minha mãe está a cozinhar"?	Pré-primária
		1ª classe
		2ª classe
		3ª classe
		4ª classe
		5ª classe
		6ª classe
		Mais do que a 6ª classe
Não sabe / Não responde		
CKN08	Na tua opinião, o que impede os pais de apoiar a leitura dos filhos em casa, nesta comunidade?	Pobreza
		Ignorância
		Analfabetismo
		Falta de sensibilização
		Falta de tempo / os pais estão ocupados com o trabalho ou estão fora
		Os pais não se preocupam com a leitura das crianças

		Conflitos em casa
		Outro
		Não sabe / Não responde
CKN09	Especifica outros factores	
CKN10	Agora vou ler algumas declarações que têm a ver com leitura/literacia, e quero que me digas se concordas totalmente, concordas, discordas ou discordas totalmente. Não há resposta certa ou errada é apenas a tua opinião pessoal. Vamos tentar alguns exemplos primeiro!	
CKN11	“Gosto muito de jogar futebol”. <i>* Espere que a criança responda. Se a criança não souber como responder, ajude-a a compreender como quer que ela responda. *</i>	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN12	“Fazer os trabalhos de casa é muito divertido”. <i>* Espere que a criança responda. Se a criança não souber como responder, ajude-a a compreender como quer que ela responda. *</i>	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN13	“As crianças que desobedecem aos seus pais devem ser castigadas”. <i>* Espere que a criança responda. Se a criança não souber como responder, ajude-a a compreender como quer que ela responda. *</i>	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
	Muito bem! Agora vou ler mais algumas afirmações e quero que me digas a tua opinião Concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente.	
CKN15	É importante que uma criança entre em contacto com livros e outros textos desde pequena.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN16	Apenas os professores devem ensinar as crianças a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN17	Os pais devem participar no ensino da leitura aos seus filhos.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN18	Os pais e professores devem trabalhar em conjunto para ensinar a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN19	Algumas crianças não precisam de aprender a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN20	Há muitos benefícios em saber ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente

		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde

CKN21	As crianças devem ler APENAS para aprender.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN22	As crianças não conseguem aprender a ler com os seus irmãos mais velhos ou amigos.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN23	As crianças podem ler por gosto.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN24	As crianças podem ler para aprender.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CKN25	Os livros de histórias são úteis para aprender a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde

Nº	PERGUNTAS	RESPOSTAS
CAT01	Agora vou ler algumas afirmações sobre atitudes que possas ter em relação à alfabetização. Por favor, diz-me se concordas totalmente, concordas, discordas ou discordas totalmente. Não há respostas certas ou erradas, são simplesmente pontos de vista pessoais sobre o tema em causa.	
CAT02	Só as escolas são responsáveis por ensinar as crianças a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CAT03	As escolas são responsáveis por ensinar as crianças a ler, mas os pais devem ajudar de vez em quando.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CAT04	Tanto as escolas como os pais são responsáveis por ajudar as crianças a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CAT05	Mesmo que uma criança saiba ler sozinha, ainda acho que é o papel dos pais ajudá-la a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CAT06	É difícil ter tempo para ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CAT07	Sinto-me à vontade para dizer NÃO se alguém quiser que os meus pais comprem cerveja em vez de livros de histórias para crianças.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CAT08	Sinto-me à vontade para dizer aos meus pais para também quero que me ensinem a ler e não apenas os meus professores.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde
CAT09	Se uma criança consegue ler sozinha, os seus pais já não têm de a ajudar a ler.	Concordo totalmente
		Concordo parcialmente
		Discordo
		Discordo totalmente
		Não sabe / Não responde

6. INQUÉRITO COMUNITÁRIO KAP

Inquérito de Conhecimento, Atitudes e Práticas (em inglês, *Knowledge, Attitudes and Practices*) (KAP)

Nome do Inquirido _____ Idade _____

Localidade _____

Por favor, seleccione a resposta que melhor descreve a sua opinião sobre o que se segue:

1. A leitura de livros ajuda as crianças a desenvolver capacidades de leitura e as crianças devem ler todos os dias.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

2. As crianças só devem ler na escola e não em casa.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

3. Os pais devem ler e interagir com os livros com os seus filhos porque isso ajuda a desenvolver as suas capacidades de alfabetização.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

4. Se o meu/minha filho/a tem tempo livre, eu quero que ele/a vá:

- Ler um livro
- Ajudar nas tarefas
- Brincar lá fora
- Ver televisão

5. Se abrisse uma biblioteca comunitária na minha comunidade, eu iria com o meu filho para pedir livros emprestados.

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei
----------	-----------------------	----------	---------

7. AVALIAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS PARA A 2ª CLASSE

Instruções: Esta avaliação é para crianças na 2ª classe ou 7-8 anos de idade. Dê à criança uma folha com o “vocabulário visual” em letra de tamanho grande. Peça-lhe que leia cada palavra em voz alta, indo de cima para baixo.

Pontuação: Na sua folha, faça um círculo à volta das palavras que a criança não leu correctamente. Calcule em percentagem do total o número de palavras lidas correctamente.

Sempre	Deu	Estes
Perto	Vai	Esses
Porque	Verde	Sobre
Foi	Seu	Nós
Antes	Feito	Usar
Melhor	Muitos	Muito
Ambos	Fora	Lavar
Comprar	Ou	Qual
Chamar	Puxar	Porquê
Frio	Ler	Desejar
Faz	Direito	Trabalho
Não	Cantar	Gostaria
Rápido	Sentar	Escrever
Primeiro	Dormir	Teu
Cinco	Dizer	
Encontrar	Seu	

[Vocabulário visual da segunda classe retirado da lista de palavras Dolch Sight.](#)

8. ENTREVISTA SOBRE LEITURA COMUNITÁRIA

Data _____ Localidade _____ Nome _____

Nome do entrevistador _____

Nome do entrevistado _____

Função ou título _____

Se existir uma biblioteca comunitária, faça as seguintes perguntas:	Se foi criada recentemente uma nova biblioteca comunitária, faça as seguintes perguntas:
Quando foi criada a biblioteca comunitária?	Foi criada uma biblioteca durante o período de implementação do R@H?
Onde fica a biblioteca?	Onde fica a biblioteca?
Quem é que criou a biblioteca e como foi financiada?	Em caso afirmativo, quem a criou e como foi financiada?
Quantos livros tem a biblioteca e onde foram comprados ou quem os doou: a. Doações da comunidade b. Doações internacionais c. Fundo escolar/de base comunitária d. Através de ONG e. Através de ONG Internacional	Quantos livros tem a biblioteca e onde foram comprados ou quem os doou: a. Doações da comunidade b. Doações internacionais c. Fundo escolar/de base comunitária d. Através de ONG e. Através de ONG Internacional
Estão disponíveis títulos para todas as idades?	Estão disponíveis títulos para todas as idades?
Quantos membros da comunidade utilizam a biblioteca? Quantos destes são crianças?	Quantos membros da comunidade utilizam a biblioteca? Quantos destes são crianças?
Desde que o R@H começou, a utilização da biblioteca ... a. Aumentou b. Manteve-se igual c. Diminuiu	Quem gere a biblioteca?
Qual é o plano de reposição de livros, quando estes se perderem ou ficarem em mau estado?	Qual é o plano de reposição de livros, quando estes se perderem ou ficarem em mau estado?
Quais os dias e o horário em que a biblioteca está aberta?	Quais os dias e o horário em que a biblioteca está aberta?



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- “Concepts of print”. The balanced literacy diet: putting research into practice in the classroom. The Ontario Institute of Studies in Education, University of Toronto, www.oise.utoronto.ca/balancedliteracydiet/Concepts_of_Print.html. Acedido a 15 de Julho de 2020.
- Adams, M.J. (1994). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R. (2017). How reading volume affects both reading fluency and reading achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 13–26. Retirado de: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/61>.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69–82.
- Bakker, D.J. (1973). Hemispheric specialization and stages in the learning-to-read process. *Bulletin of the Orton Society*, 23(1), 15–27.
- Bennett, S.V., Gunn, A.A., Gayle-Evans, G., Barrera, E.S. & Leung, C.B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241–248.
- Borisova, I., Pisani, L., Dowd, A.J. & Lin, H.C. (2017). Effective interventions to strengthen early language and literacy skills in low-income countries: Comparison of a family-focused approach and a pre-primary programme in Ethiopia. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 655–671.
- Brazil - Educação Infantil no Maranhão (Early Learning in Maranhão) (English). Education Continuity Stories Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/277301599119523264/Brazil-Educacao-Infantil-no-Maranhao-Early-Learning-in-Maranhao>
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw Hill.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20. [PDF](#)
- Colombia Ministry of Education. (2016). *Familias Lectoras: Como formar lectores y escritores en el hogar*. [Familias Lectoras: Como formar lectores y escritores en el hogar](#).
- Cooper, P. J., Murray, L., Tomlinson, M., & Vally, Z. (2014). Early literacy in South Africa: The promise of book sharing. *Commonwealth Education Partnerships*, 2014, 68-71.
- Cooper, P.J., Vally, Z., Cooper, H., Radford, T., Sharples, A., Tomlinson, M. & Murray, L. (2014). Promoting mother-infant book sharing and infant attention and language development in an impoverished South African population: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 143–152.
- Crawford, M. & Venegas Marin, S. (Forthcoming). *Through a Glass Clearly: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. Washington, DC: World Bank.
- Crosby, S.A., Rasinski, T., Padak, N. & Yildirim, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 165–172.
- Cunningham, A.E. & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, 396–411.
- DBE, RtR & World Bank (Department of Basic Education, Republic of South Africa. Room to Read & World Bank). (2018). *What Makes a Great Storybook? Recommendations for Storybook Quality*. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/981561612849831039/pdf/What-Makes-a-Great-Storybook-Recommendations-for-Storybook-Quality.pdf>
- African Storybook.org, Room to Read, World Bank. (2018). *What Makes a Great Translation? Recommendations for Storybook Versioning*. Disponível em:

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/796781612866301952/pdf/What-Makes-a-Great-Translation-Recommendations-for-Storybook-Versioning.pdf>

- DeJongh, M. (2014). Best Practices for Developing Supplementary Reading Materials: Executive Summary. Washington, DC: USAID.
- Department for Education and Skills, UK. (2008). The Impact of Parental Involvement on Children's Education. Department for Education and Skills, UK Department for Education.
- 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, 2012. Disponível em: <https://downloads.hindawi.com/archive/2012/602807.pdf>
- Elley, W.B. & Foster, D. (1996). Sri Lanka Books in Schools Project: Final Report. London: International Book Development.
- Elley, W.B. (2000). The potential of book floods for raising literacy levels. International Review of Education, 46(3-4), 233–255.
- Evans, M. D.R. , Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J.. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. Research in Social Stratification and Mobility, 28(2), 171-197. doi:10.1016/j.rssm.2010.01.002.
- Evans, M.A. & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(2), 89.
- Feinstein, L. & Symonds, J. (1999). Attainment in Secondary School. Oxford Economic Papers, 51.
- Fernald, A., Marchman, V.A. & Weisleder, A. (2013). "SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months." Developmental Science 16(2), 234–48.
- Fernald, L., Prado, E, Kariger, P. & Raikes, A. (2017). A toolkit for measuring early childhood development in low- and middle-income countries. Strategic Impact Evaluation Fund. Washington, DC: World Bank Group. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/384681513101293811/pdf/WB-SIEF-ECD-MEASUREMENT-TOOLKIT.pdf>. Acedido a 15 de Setembro de 2020.
- Fountas, I.C. (2011). Fountas and Pinnell Guided Reading Text Level Descriptions [PDF file].
- Ganotice, F.A. Jr., Downing, K., Mak, T., Chan, B. & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. Educational Studies, 43(1), 51–66.
- Garces-Bacsal, R.M. (2020). Diverse books for diverse children: Building an early childhood diverse booklist for social and emotional learning. Journal of Early Childhood Literacy, <https://doi.org/10.1177/1468798420901856>.
- Garcia, C., and Hasson, D. (2004). Implementing family literacy programs linguistically and culturally diverse populations: Key elements to consider. Institute of Education Sciences. www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794831.pdf. Acedido a 5 de Agosto de 2020.
- Global Reading Network. (2020). COVID-19 Reading Comprehension Guidance: Tips for Parents and Caregivers. Reading Comprehension Interest Group, Global Reading Network. Retirado de: <https://www.globalreadingnetwork.net/sites/default/files/media/file/Reading Comprehension Guides GRN-English.pdf>
- Hargrave, A.C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. Early Childhood Research Quarterly, 15(1), 75–90.
- Harper, L.J. & Brand, S.T. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books and literacy strategies. Childhood Education, 86(4), 224–233.
- Harvey, S. & Ward, A. (2017). From Striving to Thriving. New York: Scholastic.

- Hayes, A., Turnbull, A. & Moran, N. (2018). *Universal Design for Learning to Help All Children Read: Promoting or Learners with Disabilities* (First Edition). Washington, D.C.: USAID.
- Hiebert, E. H. (2014). *The forgotten reading proficiency: Stamina in silent reading. Stamina, silent reading, & the common core state standards*. Santa Cruz, CA: Text Project. Disponível em: <http://www.textproject.org/assets/library/papers/Hiebert-2014-The-forgotten-reading-proficiency.pdf>
- Hindman, A.H., Connor, C.M., Jewkes, A.M. & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350.
- Hindman, A.H., Skibbe, L.E. & Foster, T.D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- ICPSR (Inter-University Consortium for Political and Social Research). (Undated). *Massachusetts Early Care and Education and School Readiness Study, 2001–2008*. Childcare and Early Education Research Connections, Inter-University Consortium for Political and Social Research. www.icpsr.umich.edu/web/ICPSR/search/studies?q=Massachusetts+Early+Care+and+Education+and+School+Readiness+Study%2C+2001-2008+%28ICPSR+33968%29. Acedido a 23 de Setembro de 2020.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasrow, W.J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Keeley, B. & Little, C. (2017). *The State of the Worlds Children 2017: Children in a Digital World*. New York: UNICEF.
- Kim, S.J., Wee, S.J. & Lee, Y.M. (2016). Teaching kindergartners racial diversity through multicultural literature: A case study in a kindergarten classroom in Korea. *Early Education and Development*, 27(3), 402-420.
- Kintz G (2011). "First Principles: Community engagement in education programs digest". Educational Quality Improvement Program, Edu-Links. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/ACFrOgARxBhabnjvxz9377i62Jtkqwlo5Y8uzCfUpbVVqKAR90sE8Ahc5SNsE9t4vlo0tSgpz6Thv096H1OLOhehzvtbqzgmVFQb7KskOqB1Haj9zdgplkDPK6bEvR4%3D.pdf>. Acedido a 5 de Agosto de 2020.
- Knauer, H.A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F.E. & Fernald, L.C. (2019). *Enhancing Young Children's Language Acquisition through Parent-Child Book-Sharing: A Randomized Trial in Rural Kenya*. Washington, DC: The World Bank.
- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24.
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 40(5), 383-386. doi: 10.1097/DBP.0000000000000657
- Lyon, R. (1998). The NICHD research program in reading development, reading disorders and reading instruction: A summary of research findings. In *Keys to Successful Learning: A National Summit on Research in Learning Disabilities*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Manu, A., Ewerling, F., Barros, A. J., & Victora, C. G. (2019). Association between availability of children's book and the literacy-numeracy skills of children aged 36 to 59 months: secondary analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys covering 35 countries. *Journal of global health*, 9(1). Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6204005/>
- Marchant, G.J., Paulson, S.E. & Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report— IEA’s Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. Retirado de: https://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
- Murray, L., De Pascalis, L., Tomlinson, M., Vally, Z., Dadomo, H., MacLachlan, B., ... & Cooper, P.J. (2016). Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: Effects on career–infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1370–1379.
- National Council of Teachers of English. (2019). Position Statement on Independent Reading. Retirado de: www.ncte.org/statement/independent-reading/#:~:text=Independent%20reading%20leads%20to%20an,reads%2C%20the%20better%20one%20reads.&text=This%20increased%20volume%20of%20reading,readers%20do%20during%20independent%20reading. Acedido a 3 de Agosto de 2020.
- Ng, S. M. & Sullivan, C. (2001). The Singapore reading and English acquisition program. *International Journal of Educational Research*, 35(2), 157–167.
- NORAC (2018). USAID Impact Evaluation of the Makhalidwe Athu Project (Zambia). Relatório Final. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00SZJS.pdf
- NRP, DHS & NIH (National Reading Panel, U.S. Department of Health and Human Services, National Institute of Health). (2000). Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Pagan, S. & Sénéchal, M. (2014). Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of Education*, 37(2), n2.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children’s reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489–505.
- Pflepsen, A. & Pallangyo, A. (2019). Handbook on Language of Instruction Issues in Reading Programs. USAID. Disponível em: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/handbook-on-language-of-instruction-issues-in-reading-programs-a-global-reading-network>
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ... & Rodriguez, E.T. (2006). Mother–child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child development*, 77(4), 924–953.
- Reading Rockets. (2008). Reading Tips for Parents of Toddlers. Disponível em espanhol, árabe, chinês tradicional, crioulo haitiano, hmong, coreano, navajo, russo, tagalog e vietnamita. Disponível em: http://www.readingrockets.org/content/pdfs/tips/cc_tips_spanish.pdf
- Reading Rockets. (2020). Concepts of Print Assessment. Retirado de: www.readingrockets.org/article/concepts-print-assessment. Acedido a 15 de Julho de 2020.
- Rodriguez, E.T., Tamis-LeMonda, C.S., Spellmann, M.E., Pan, B.A., Raikes, H., Lugo-Gil, J. & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677–694.
- Rwandan Children’s Book Initiative. Enjoying Books Together at Home. Save the Children’s Resource Center. Retirado de: www.resourcecentre.savethechildren.net/node/9024/pdf/enjoying_books_together_at_home_english.pdf. Acedido a 15 de Julho de 2020.
- Sanders, M.G. & Epstein, J.L. (2000). The national network of partnership schools: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 5(1-2), 61–76.

- Save the Children. (2010). Community Strategies for Promoting Literacy. Retirado de: <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/comm-prom-lit-10.pdf>
- Save the Children. (Undated). Emergent Literacy: Investing Early for Exponential Outcomes. Retirado de: www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/edu-elm-13.pdf. Acedido a 15 de Julho de 2020.
- Scarborough, H.S., Dobrich, W. & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508–511.
- Semali, L. (2005). Mapping Success: Family and Child Education Program. The Pennsylvania State University. Retirado de: <https://ed.psu.edu/goodling-institute/research/face>. Acedido a 5 de Agosto de 2020.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
- Sénéchal, M., and Le Fevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development* 73, 445–460.
- Sesame Workshop. (2013). Sesame Street Parents Guide. Retirado de: https://cdn.sesamestreet.org/sites/default/files/media_folders/Images/Reading_ParentGuide.pdf?_ga=2.79064980.1208526578.1588177730-553300956.1585753930
- Skebo, C. M., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Tag, J., Ciesla, A. A., & Stein, C. M. (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. Disponível em: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/0161-1461%282013/12-0015%29>
- Skibbe, L.E. & Foster, T.D. (2019). Participation in the Imagination Library book distribution program and its relations to children’s language and literacy outcomes in kindergarten. *Reading Psychology*, 40(4), 350–370.
- Snow, C. & the RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Research prepared for the Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Spier, E.T., Britto, P.R., Pigott, T., Roehlkapartain, E., McCarthy, M., Kidron, Y., Song, M., Scales, P., Wagner, D., Lane, J. & Glover, J. (2016). Parental, community, and familial support interventions to improve children’s literacy in developing countries: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*. DOI: 10.4073/csr.2016.4. Acedido a 5 de Agosto de 2020.
- Steinman, B.A., LeJeune, B.J. & Kimbrough, B.T. (2006). Developmental stages of reading processes in children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(1), 36–46.
- Storyweaver. Reading Levels. Disponível em: www.storyweaver.org.in/reading_levels. Acedido a 29 de Julho de 2020.
- The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. (2020). Evaluation Toolkit. Retirado de: <http://toolkit.pellinstitute.org/evaluation-guide/collect-data/improve-response-rates/>. Acedido a 28 de Outubro de 2020.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Long-Term Academic Achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz (351 pp.) [PDF](#)
- Trudell, B. & Young, C. (2016). Good Answers to Tough Questions in Mother Tongue-Based Multilingual Education. SIL International. Retirado de: <https://www.sil.org/literacy-education/good-answers-tough-questions-mother-tongue-based-multilingual-education>
- Tschida, C.M., Ryan, C.L. & Ticknor, A.S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of “single stories” through children’s literature. *Journal of Children’s Literature*, 40(1), 28–39.

- United Nations. 2005. Designing Household Survey Samples: Practical Guidelines. New York. Retirado de: <https://unstats.un.org/unsd/demographic/sources/surveys/handbook23june05.pdf>. Acedido a 20 de Janeiro de 2020.
- US Bureau of Labor Statistics. (Undated). National Longitudinal Surveys: Home-SF short form. Retirado de: www.nlsinfo.org/content/cohorts/nlsy79-children/other-documentation/codebook-supplement/appendix-home-sf-scales. Acedido a 15 de Setembro de 2020.
- US DoE (US Department of Education). (2005). Helping Your Child Become a Reader. Retirado de: <https://www2.ed.gov/parents/academic/help/reader/index.html>
- USAID (2020). Delivering Distance Learning in Emergencies: A Review of Evidence and Best Practice. Retirado de: <https://www.globalreadingnetwork.net/resources/best-practices-developing-supplementary-reading-materials>
- USAID Learning Lab. (2019). Data Collection Methods and Tools for Performance Monitoring. https://usaidlearninglab.org/sites/default/files/resource/files/data_collection_methods_and_tools_for_performance_monitoring_508c.pdf. Acedido a 26 de Agosto de 2020.
- USAID, EducationLinks. (2016). EGRA Toolkit, 2nd Edition. www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/EGRA%20Toolkit%20Second%20Edition.pdf. Acedido a 19 de Setembro de 2020.
- USAID, Edu-links. (2015a). A Guide for Strengthening Gender Equality and Inclusiveness in Teaching and Learning Materials. (2015). Retirado de: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00kt5n.pdf. Acedido a 29 de Julho de 2020.
- USAID, Edu-Links. (2015b). Best Practices for Developing Supplementary Reading Materials. Retirado de: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JV69.pdf. Acedido a 29 de Julho de 2020.
- USAID. (2014). Best Practices for Developing Supplementary Reading Materials. Retirado de: <https://www.globalreadingnetwork.net/resources/best-practices-developing-supplementary-reading-materials>
- USAID. (2016). Global Book Fund Feasibility Study, Final Report. Retirado de: https://r4d.org/wp-content/uploads/R4D-IEP_GBF_Full-Report_-_web.pdf
- Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M. & Cooper, P.J. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56(8), 865–873.
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennett, K.K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Weisleder, A., Mazzuchelli, D.S., Lopez, A.S., Neto, W.D., Cates, C.B., Gonçalves, H.A., ... & Mendelsohn, A.L. (2018). Reading aloud and child development: A cluster-randomized trial in Brazil. *Pediatrics*, 141(1).
- 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(2), 265.
- What Works Clearinghouse. (2010). Dialogic Reading. What Works Clearinghouse Intervention Report. ERIC Clearinghouse. Disponível em: https://ectacenter.org/~pdfs/Meetings/InclusionMtg2010/wwc_dialogic_reading_042710.pdf
- Wigfield, A., & Asher, S. R. (1983). Social and motivational influences on reading. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 288.
- Wolf, M. & Stoodley, C. J. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Perennial.
- World Bank. (2017). Pre-primary Education in Mongolia: Access, Quality of Service Delivery, and Child Development Outcomes. Washington, DC: World Bank. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26402>.

World Bank. (2019). Ending Learning Poverty: What Will It Take? Washington, DC. Disponível em:
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>

Yeo, L.S., Ong, W.W. & Ng, C.M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814.

NOTAS

¹[Mullis et al. 2007.](#)

²[Fernald, Marchman & Weisleder 2013.](#)

³ Sénéchal & Le Fevre 2002.

⁴ Harvey & Ward 2017.

⁵[Manu, Ewerling, Barros, & Victora \(2019\).](#)

⁶ Skibbe & Foster 2019; Cunningham & Zibulsky 2011; Hindman et al. 2008; Hindman, Skibbe & Foster 2014; Lever & Sénéchal 2011; Evans & Shaw 2008; Weizman & Snow 2001; Izzo et al. 1999; Rodriguez et al. 2009.

⁷ Logan et al. 2019.

⁸ Pagan & Sénéchal 2014; Sanders & Epstein 2000; Marchant, Paulson & Rothlisberg 2001; Crosby 2015.

⁹[Hiebert 2014.](#)

¹⁰[Evans et al 2010.](#)

¹¹[Wigfield and Asher 1984.](#)

¹²[Tschida Ryan & Ticknor 2014.](#)

¹³ Kim, Wee & Lee 2016.

¹⁴[Harper & Brand 2010.](#)

¹⁵[Garces-Bacsal 2020.](#)

¹⁶[Bennett 2018.](#)

¹⁷ Keeley & Little 2017.

¹⁸ Chall 1983.

¹⁹ Steinman, LeJeune & Kimbrough 2006; Bakker 1973; [Skebo, Lewis, Freebairn, Tag, Ciesla & Stein \(2013\).](#)

²⁰[Hayes, Turnbull & Moran 2018.](#)

²¹[Lyon 1998.](#)

²²[Hindman, Connor, Jewkes & Morrison 2008.](#)

²³[Hargrave & Sénéchal 2000.](#)

²⁴World Bank 2017.

²⁵What Works Clearinghouse 2010; [Ganotice et al. 2017.](#)

²⁶[Thomas & Collier 2002.](#)

²⁷[Collier & Thomas 2004.](#)

²⁸[Tschida, Ryan & Ticknor 2014.](#)

²⁹ USAID 2016.

³⁰ Para mais informações sobre especificações físicas para livros, ver USAID (2014).

³¹ Crawford and Venegas Marin, a publicar.

³² Pflapsen & Pallangyo 2019.

³³ Trudell & Young 2016.

³⁴ USAID 2020. <https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/DELIVERING%20DISTANCE%20LEARNING%20IN%20EMERGENCIES.pdf>

³⁵[Measurement and Research Support to Education Strategy Goal 1: Senegal and Behavior Change Communications Research: Poster Campaign Materials RTI/USAID, 2016.](#)

³⁶Reading Rockets 2008.

³⁷US DoE 2005.

³⁸ US DoE 2005, pp. 20, 34, 46.

³⁹Colombia Ministry of Education, 2016, pp. 20, 34, 46.

³⁹ Sesame Workshop 2013, pp. 5-8.

⁴⁰ Save the Children 2010.

⁴¹[Draft ECD Resource](#)

⁴² Makhlidwe Athu, Creative Associates

⁴³[Technology-based Innovations to Improve Early Grade Reading Outcomes in Developing Countries, All Children Reading \(2018\).](#)