



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**LITERACIA FAMILIAR, EMOÇÕES
FACE À LEITURA E ESCRITA E
MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA EM
CRIANÇAS DO 1º ANO DE
ESCOLARIDADE**

INÊS DUARTE CANDEIAS

22783

Orientador de Dissertação:

PROFª DOUTORA LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFª DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Tese Submetida como Requisito Parcial para a Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2018

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional,

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à professora Lourdes Mata, que me orientou de uma forma extraordinária, disponibilizando materiais de leitura, ajudando a refletir sobre o melhor caminho a seguir, explicando as minhas dúvidas e conseguindo dissipar as minhas incertezas e receios.

Também agradeço ao conselho pedagógico do agrupamento de escolas onde recolhi a minha amostra por aceitar o desenvolvimento do meu estudo, à coordenadora da escola e a todas as professoras do primeiro ano da escola que recolhi os dados, que muito prestavelmente colaboraram.

Não poderia deixar de agradecer a todas as crianças que participaram no estudo, pela sua ajuda, espontaneidade e alegria. E aos pais que autorizaram a participação dos seus filhos, e por participarem também.

Agradeço aos meus pais que sempre me apoiaram e ajudaram.

Agradeço ao Diogo por conseguir fazer-me sorrir nos dias mais difíceis e por ter sempre acreditado que eu era capaz e que ia conseguir.

Por último, agradeço ao meu avô que sempre me acompanhou e orientou.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo caracterizar a literacia familiar, o ambiente emocional percebido pelos pais e filhos no decorrer das práticas de literacia familiar e motivação para a leitura das crianças do 1º ano de escolaridade. Para além de caracterizar estas variáveis também tivemos como objetivo estudar eventuais relações entre elas. Os participantes deste estudo foram 102 crianças a frequentarem o 1º ano de escolaridade e 83 pais dessas crianças. Neste estudo os dados foram recolhidos com recurso a sete instrumentos diferentes, sendo dois para os alunos e cinco para os pais, sendo eles: Escala das práticas de literacia familiar, Escala do ambiente de literacia familiar, Escala de solicitações e Escala de iniciativa de desenvolvimento de práticas de literacia familiar, Escala das emoções relativas às interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de literacia familiar, Escala das emoções face às práticas de literacia familiar e Escala de Motivação para a Leitura. As principais conclusões a que chegamos neste estudo foram que, a literacia familiar (práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações e iniciativa) se relaciona com as emoções positivas percebidas pelos pais, sendo que, quando a frequência das práticas, a quantidade de livros, de iniciativa e de solicitações aumentam as emoções positivas percebidas pelos pais também aumentam. Também verificámos que existem relações estatisticamente significativas entre as emoções positivas percebidas pelas crianças e a motivação para a leitura das mesmas, sendo que, quando as emoções positivas aumentam as características motivacionais também.

Palavras-Chave: Literacia familiar, emoções e motivação para a leitura.

ABSTRACT

This study aimed to characterize family literacy, the emotional environment perceived by parents and children in the occurrence of family literacy practices and motivation to read the children of the first year of schooling. Besides characterizing these variables we also aimed to study eventual relationships between them. The participants of this study were 102 children attending the first year of schooling and 83 parents of these children. In this study, the data were collected using seven different instruments, two for the students and five for the parents, being: Family Literacy Practice Scale, Family Literacy Environment Scale, Invitations Scale and Initiative for the development of family literacy practices Scale, Scale of emotions related to parent-child interactions in the development of family literacy practices, Emotions Scale in relation to Family Literacy Practices and Reading Motivation Scale. The main conclusions we reached in this study were that family literacy (family literacy practices, family literacy environment, invitations and initiative) is related to the positive emotions perceived by parents, and when the frequency of practices, the amount of books, invitations and initiative increase the positive emotions perceived by the parents also increase. We also verified that there are statistically significant relationships between the positive emotions perceived by the children and the motivation to read them, and when positive emotions increase the motivational characteristics increase as well.

Keywords: Family literacy, emotions and reading motivation.

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	1
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
	2.1 Literacia emergente.....	3
	2.2 Literacia familiar.....	4
	2.2.1 Definição de literacia familiar.....	4
	2.2.2 Práticas de literacia familiar.....	5
	2.2.3 Ambiente de literacia familiar.....	7
	2.3 Solicitações.....	9
	2.4 Qualidade interação pai-filho em atividades de literacia.....	11
	2.5 Emoções.....	13
	2.5.1 Ambiente afetivo e motivação para a Leitura.....	19
	2.6 Motivação.....	19
	2.6.1 Motivação para a leitura.....	20
	2.7 Literacia Familiar e Motivação para a Leitura.....	22
III.	PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	25
IV.	MÉTODO.....	30
	4.1 Delineamento.....	30
	4.2 Participantes.....	30
	4.3 Instrumentos.....	30
	4.3.1 Instrumento para as práticas de literacia familiar.....	31
	4.3.1.1 Análise das propriedades psicométricas.....	31
	4.3.2 Instrumento para ambiente de literacia familiar.....	32
	4.3.3 Escala de solicitações por parte das crianças para o desenvolvimento de práticas de literacia familiar.....	32
	4.3.3.1 Análise das Propriedades Psicométricas.....	32
	4.3.4 Escala de iniciativa por parte dos pais de desenvolvimento de práticas de literacia familiar.....	33
	4.3.4.1 Análise das Propriedades Psicométricas.....	34
	4.3.5 Escala das emoções relativas às interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de literacia familiar.....	34
	4.3.5.1 Análise das Propriedades Psicométricas.....	35
	4.3.6 A Escala das Emoções face às práticas de literacia familiar.....	36
	4.3.6.1 Análise das propriedades psicométricas.....	37

4.3.7 Instrumento para motivação da leitura.....	39
4.3.7.2 Análise das propriedades psicométricas	39
4.4 Procedimento	40
V. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	42
VI. DISCUSSÃO	56
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
VIII. REREFÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	70
IX. ANEXOS	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das solicitações dos filhos	33
Tabela 2 - Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala da iniciativa dos pais	34
Tabela 3 - Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das emoções relatadas pelos pais	35
Tabela 4 - Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das emoções relatadas pelas crianças	38
Tabela 5 - Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala da motivação para a leitura.....	40
Tabela 6 - Correlações entre emoções percebidas pelas crianças e motivação para a leitura	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Caracterização das práticas de literacia familiar.....	42
Figura 2. Relação entre as práticas de literacia familiar e as solicitações dos filhos.....	44
Figura 3. Relação entre as práticas de literacia familiar e a iniciativa dos pais	46
Figura 4. Caracterização das emoções percecionadas pelos pais	48
Figura 5. Caracterização das emoções relatadas pelas crianças	48
Figura 6. Caracterização da motivação para a leitura das crianças	49
Figura 7. Relação entre as emoções percecionadas pelos pais e a iniciativa dos pais ...	51
Figura 8. Relação entre as emoções percecionadas pelos pais e as solicitações dos filhos	53

I. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da literacia antes da entrada na escola leva a que as crianças tenham muitos benefícios, como por exemplo reconhecer e saber escrever letras, tal como saber manusear livros, estes benefícios são poderosos indicadores da realização posterior (Hannon, 1996). A investigação tem mostrado a existência de uma enorme influência da família no desenvolvimento da literacia das crianças, sendo muito importante o desenvolvimento de práticas de literacia em casa (Morrow, Tracey & Maxwell, 1995). Contudo, os pais não desenvolvem experiências de literacia da mesma forma, com a mesma frequência, com o mesmo conceito de literacia e com os mesmos recursos, existindo assim, uma enorme variedade de competências que as crianças têm antes da entrada na escola (Hannon, 1996). Sendo importante estudar a natureza das experiências de literacia desenvolvidas em casa com as crianças (Morrow et al., 1995).

Para além das práticas, o ambiente de literacia criado em casa de cada família também é fundamental para a emergência da literacia e para o desenvolvimento socio-emocional (Bus, van IJendoorn, & Pelligrini, 1995). Sonnenschein e Munsterman (2002) mencionam que quando existem interações positivas entre os pais e os filhos no desenvolvimento de práticas de leitura de livros leva a que a criança desenvolva um maior interesse para se envolver nessas atividades, querendo aprender a ler, aumentando a motivação para a leitura e as competências de literacia. Assim, a qualidade afetiva em interações de leitura é um preditor poderoso da motivação para a leitura (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Para além da qualidade afetiva das interações de leitura, a literacia familiar também tem influência na motivação para a leitura, Mata (2004) refere que as práticas de literacia familiar apresentam uma função fundamental no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à linguagem escrita e da motivação para a leitura e escrita. E Merisuo-Storm (2006) menciona que um ambiente familiar rico, onde existe uma grande variedade de materiais de leitura, os pais leem frequentemente para os seus filhos, e os filhos veem os seus pais a lerem e a escreverem, leva a que as crianças desenvolvam uma atitude positiva em relação à literacia, aprendam a gostar e retirar prazer da leitura, sentindo-se mais motivadas para a leitura.

Pretendemos com este estudo analisar a literacia familiar, na perspetiva dos pais, as características emocionais no desenvolvimento de práticas de literacia familiar, na perspetiva

das crianças e dos seus pais e a motivação para a leitura das crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, e analisar as relações entre estas variáveis.

De seguida, será apresentada uma revisão de literatura que engloba a literacia familiar, o ambiente emocional no desenvolvimento de práticas de literacia familiar e a motivação para a leitura. Posteriormente, encontra-se a problemática, as hipóteses e questões de investigação. Seguidamente, é exposto o método que contém o *design* do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados e o procedimento de recolha de dados. Depois serão apresentados os resultados e a discussão terá como base esses mesmos resultados. Por último, estarão as considerações relacionadas com o contributo deste estudo para a psicologia educacional, as suas limitações e sugestões para estudos futuros.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Literacia emergente

Segundo Hannon (1995) a literacia diz respeito à capacidade que os sujeitos têm para usar a linguagem escrita para expressar e interpretar significados. A linguagem escrita possibilita a comunicação, sem ser necessário um encontro entre as pessoas. Através da linguagem escrita exploram-se e expressam-se experiências, armazenam-se informações, ideias e conhecimentos (Hannon, 1995). Contudo, a literacia não se baseia somente na descodificação da correspondência letra-som na leitura, ou na formação de palavras juntando letras ao escrever. É necessário que haja uma compreensão do que é escrito (Hannon, 1995). Para Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) literacia são “as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, pessoal)” (p. 4).

A literacia emergente diz respeito a uma ampla posição teórica sobre a aprendizagem da literacia tendo como foco a aprendizagem informal através de atividades holísticas desenvolvidas em casa ou no jardim-de-infância (Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999). Segundo Yaden et al. (1999) a literacia emergente acompanha os conhecimentos e processos de literacia das crianças à medida que passam da literacia não convencional à literacia convencional durante atividades holísticas, como atividades de leitura de livros. Através da análise de várias investigações Sonnenschein e Munsterman (2002) referem que existem quatro domínios importantes na literacia emergente, sendo eles a consciência fonológica, orientação para a impressão, compreensão de histórias e motivação para a leitura.

Whitehurst e Lonigan (2001) mencionam que a literacia emergente refere-se ao desenvolvimento de precursores da leitura formal que têm as suas origens desde cedo na vida da criança. Estes autores referem que a literacia emergente deriva das competências das crianças para utilizarem informação de dois domínios interdependentes de informação. O primeiro domínio é referente à informação de “fora” da palavra escrita que leva as crianças a compreenderem o significado do que é escrito (vocabulário, conhecimento conceptual, esquemas de histórias). O segundo domínio é relacionado com a informação que se retira da palavra escrita, que leva a que as crianças tenham a competência de corresponder as letras em sons e sons em letras (consciência fonológica e conhecimento das letras).

2.2 Literacia familiar

2.2.1 Definição de literacia familiar

Investigações sobre a natureza do desenvolvimento da literacia mostraram a importância de experiências antes da entrada para a escola, sendo enfatizada a continuidade entre as experiências antes do domínio da leitura convencional e de leitura (Hannon, 1995). Assim sendo, é possível referir que as crianças conseguem aprender sobre a literacia antes da entrada para a escola, e fora da escola. Contudo, as crianças não aprendem as mesmas coisas sobre literacia, uma vez que existe uma grande variedade de culturas e padrões intrínsecos às famílias e comunidades (Hannon, 1995). A família, a comunidade e a cultura influenciam o tipo de experiências desenvolvidas e valorizadas, a sua diversidade, frequência, qualidade e forma como são elaboradas (Mata, 1999). Edwards (2014) refere que a aprendizagem da literacia é um processo complexo e influenciado por diversos fatores, englobando as práticas parentais e o ambiente de literacia familiar.

Hannon (1995) menciona que os pais desenvolvem a leitura, escrita e linguagem oral dos seus filhos, e assim potenciam o desenvolvimento da literacia através da promoção de oportunidades, reconhecimento, interação e um modelo de literacia. O autor menciona que os pais provavelmente promovem estes aspetos, contudo, diferem na frequência, significado e consciência. Os pais proporcionam oportunidades de literacia através de atividades de desenho ou escrita, da ajuda a interpretar material escrito, da partilha da leitura de histórias e de outros materiais escritos, e do aumento de recursos como revistas, livros, material de escrita e até mesmo de computador. Os pais reconhecem os resultados das crianças quando valorizam a leitura e escrita dos seus filhos e as suas evoluções. A interação é outro fator que o autor menciona como importante, ou seja, a adequação da interação entre pais e filhos em momentos de leitura e a escrita, os pais devem dar suporte, explicar e desafiar os seus filhos a desenvolverem a sua literacia. O último aspeto que Hannon (1995) menciona é a promoção de um modelo de literacia que leve a que as crianças compreendam a funcionalidade e utilidade da leitura e escrita em diversos contextos (casa, comunidade e trabalho), ou seja, isso é possível quando as crianças veem as ações dos pais relacionadas com a literacia, como por exemplo, ao verem os pais a lerem o jornal ou a escreverem notas.

Assim, a literacia familiar tem uma relação direta com os interesses e valores dos diferentes tipos de ambientes familiares (Hannon, 1995; Mata, 1999). As vivências e experiências de literacia dos pais são muito relevantes para o desenvolvimento da literacia das

crianças, que levam a que as mesmas se tornarem utilizadoras da linguagem escrita (Hannon, 1995; Mata, 1999), uma vez que os pais são as pessoas com quem as crianças passam mais tempo e são com eles que começam a aprender. Sendo por isso importante que os pais desenvolvam atividades de literacia com os seus filhos. Assim, as intervenções e orientações dadas às famílias de modo a mobilizar e facilitar atividades de literacia devem “apoiar-se nos seus interesses, nas suas potencialidades e nas suas vivências; considerar as suas rotinas e hábitos de literacia e também proporcionar oportunidades, recursos e condições para que as estratégias e atividades possam ser postas em prática” (Mata, 1999, pág. 76).

No entanto, a literacia das crianças não é somente influenciada pelos pais, as crianças também desenvolvem a sua literacia através de interações na escola e no bairro, podendo também influenciar a literacia dos seus pais. Para além dos pais, os outros membros da família também influenciam a literacia das crianças, sendo importante o desenvolvimento de práticas de literacia por parte dessas pessoas (Hannon, 1995).

O termo literacia familiar é definido por Salvador e Alves Martins (2017) como sendo “as práticas quotidianas de literacia dos pais, crianças e familiares, quer em casa, quer na comunidade” (Pág. 1).

Alves Martins, Mata e Silva (2014) referem que as experiências sociais desenvolvidas no seio familiar em que as crianças tenham oportunidade de se envolverem, e as diversas situações de interação com a leitura e escrita no dia-a-dia promovem as conceptualizações infantis em relação à linguagem escrita. O desenvolvimento destas conceptualizações envolve a construção de significações partilhadas, existindo o apoio da família para que as crianças consigam descobrir a funcionalidade da linguagem escrita, sendo assim um processo socialmente determinado.

Baseando-se em vários autores, Alves Martins, et al. (2014) mencionam que o envolvimento com a leitura e escrita que a família proporciona às crianças, tal como as várias utilizações que os vários elementos da família vão fazendo da escrita e da leitura, desempenham um papel fundamental na compreensão que as crianças têm em relação às funções e utilizações da leitura e escrita.

2.2.2 Práticas de literacia familiar

As atividades de literacia desenvolvidas pelas famílias não surgem num vazio, estas atividades têm como base os valores socioculturais da comunidade de que a família tem referência e são específicas da cultura familiar (Hannon, 1995). As práticas de literacia são

diversificadas, de cariz social, uma vez que decorrem no contexto social da família (Hannon, 1996), dependem de experiências sociais e são desenvolvidas através de várias situações de interação informal (Alves Martins, et al., 2014). Decorrem assim de uma forma natural, em que são criadas oportunidades que ocorrem no dia-a-dia das crianças e das suas famílias, em atividades de rotina (Mata, 2012).

Os pais têm um papel essencial na aprendizagem da escrita e da leitura dos seus filhos, mesmo quando não desenvolvem atividades direcionadas para o ensino (Mata, 2012). Assim, as famílias desenvolvem competências de literacia das suas crianças utilizando diversas atividades e materiais de leitura e escrita (Saracho, 2002).

Há autores que referem que existem dois tipos de participação dos pais em relação à literacia, na primeira os pais reforçam as tarefas de literacia do tipo escolar, ou seja, direcionadas para o ensino, na segunda os pais valorizam atividades de literacia que são desenvolvidas de uma forma natural no dia-a-dia das famílias (Hannon, 1995).

Mata e Pacheco (2009) mencionam que as práticas de literacia são atividades de leitura e escrita relacionadas com momentos de entretenimento (e.g. leitura de histórias), de rotinas do dia-a-dia (e.g. ler receitas) e de momentos de ensino e treino (e.g. ensinar nomes das letras). As autoras desenvolveram um estudo que pretendia analisar o instrumento de práticas de literacia familiar que desenvolveram, contendo as dimensões mencionadas anteriormente (práticas de entretenimento, rotina do dia-a-dia e de treino), esse estudo teve como participantes 195 famílias que tinham um filho a frequentar o último ano do pré-escolar. As autoras verificaram que as práticas de treino são as que os pais mais mencionam desenvolver, de seguida as práticas de entretenimento e por último as práticas de rotinas do dia-a-dia. Também numa investigação de Pacheco e Mata (2013) em que participaram 198 pais de crianças que frequentavam o último ano do jardim-de-infância, caracterizaram as práticas de literacia familiar, e verificaram que as práticas de treino são as que os pais mais mencionam desenvolver, de seguida as práticas de entretenimento e por último as práticas do dia-a-dia. Salvador e Alves Martins (2017) no seu estudo em que participaram 74 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade também verificaram que as práticas de treino são as mais mencionadas, de seguida as práticas de entretenimento e por último as práticas de rotinas.

Saracho (2002) menciona que as famílias envolvem-se em atividades de literacia com as suas crianças, dentro e fora de casa. Em casa as famílias normalmente leem histórias, receitas, jornais, revistas, cartas, mensagens, trabalhos de casa e recados na caderneta. Para além das atividades de leitura as famílias também se envolvem com as suas crianças em

atividades de escrita. Fora de casa, as famílias costumam ler o nome das ruas, sinais informativos, menus dos restaurantes, anúncios e revistas e jornais que se encontram em cafés ou lojas (Saracho, 2002).

Todas as experiências que as crianças possam ter com a linguagem escrita ou oral podem promover o desenvolvimento da literacia. Por exemplo, contar histórias e jogos para formar palavras são algumas formas de usar a linguagem oral para desenvolver a literacia (Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996).

As crianças que têm pais que leem com frequência e promovem várias experiências de literacia têm valores mais elevados de envolvimento na leitura (Neuman, 1986, cit. por Sonnenschein et al., 1996).

Saracho (2002) menciona que os elementos da família precisam de ter conhecimentos sobre a literacia para que consigam encorajar, desenvolver e usar a literacia. Uma vez que os pais que têm níveis de literacia mais elevados sentem-se com mais capacidade para usar suportes de leitura e escrita, falar sobre eles e desenvolver outros comportamentos relacionados com a literacia, assim, esses pais, sentem-se mais encorajados para aumentar a quantidade e qualidade dos livros em casa, tal como as interações com os seus filhos (Leichter, 1984, cit. por Saracho, 2002).

Os pais que leem frequentemente para os seus filhos, tendem a ler para si mesmos e a proporcionar um ambiente de literacia mais rico, como por exemplo existirem mais livros em casa (Bus et al., 1995).

Pacheco (2012) ao relacionar as práticas de literacia familiar e o ambiente de literacia familiar encontrou associações entre as práticas e indicadores do ambiente de literacia familiar, ou seja, a quantidade de livros infantis tem uma correlação estatisticamente significativa com as práticas do dia-a-dia e de entretenimento e a quantidade de livros para adultos está associada aos três tipos de práticas (dia-a-dia, entretenimento e treino).

Segundo Pacheco e Mata (2013) os pais que desenvolvem mais práticas de literacia familiar são aqueles que têm uma maior quantidade de livros no seu ambiente de literacia familiar, despendem mais tempo nas leituras e começam a ler para os seus filhos mais cedo.

2.2.3 Ambiente de literacia familiar

Mata (1999) refere que o ambiente de literacia familiar está relacionado com as oportunidades de contacto com o escrito que as crianças têm, sendo que essas oportunidades são muito diversas, uma vez que englobam várias atividades, tais como, observação de outras

peessoas a utilizarem a escrita, contacto e utilização de materiais com escrita, utilização de materiais para escrever, contacto com a escrita do meio envolvente (e.g. nome das ruas e publicidade), interações específicas (e.g. leitura conjunta de histórias) etc. Sendo que, uma das formas que se tem para analisar o ambiente familiar passa por verificar a existência de materiais/suportes de leitura e escrita (Mata, 1999).

O ambiente de literacia familiar influencia as crianças desde muito cedo com as suas interações, explorações, expressões e comportamentos ligados à literacia, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento (Saracho, 2002). Sonnenschein et al. (1996) mencionam que o ambiente familiar da criança tem um papel fundamental na exposição da criança a práticas de literacia que podem fomentar o interesse e os conhecimentos sobre a leitura.

Sonnenschein et al. (1996) analisaram várias investigações de outros autores que têm mostrado que existem 10 características comuns do ambiente familiar que estão associadas a resultados positivos na leitura, sendo eles: (1) leitura das crianças com frequência; (2) promoção de orientação e encorajamento à leitura por parte dos pais; (3) acessibilidade de livros para crianças; (4) existir suportes de escrita para adultos, em casa, tais como livros, jornais e revistas; (5) existir um espaço amplo e oportunidades para a leitura das crianças; (6) as crianças verem os adultos a ler; (7) ida à biblioteca; (8) os pais levarem as crianças a passear; (9) os pais expressarem atitudes positivas face à leitura; (10) e os pais e as crianças se envolverem em conversas frequentes.

É de extrema importância que as famílias proporcionem um ambiente de literacia rico. Que proporcionem oportunidades que levem as crianças a ouvirem e verem outros a lerem e interagirem com materiais de leitura e escrita (Teale & Sulzby, 1986, cit. por Saracho, 2002). Para além disso, também é importante que haja acessibilidade dos materiais de leitura e escrita no ambiente de literacia para que exista um desenvolvimento da literacia por parte das crianças (Saracho, 2002).

Numa investigação feita por Mata (2006) verificou-se que a totalidade das famílias revelaram ter diversos materiais de escrita em casa (e.g. papel, caneta, lápis) e que esses materiais estavam acessíveis aos seus filhos, ou seja, as crianças tinham autonomia para irem buscar e utilizar esses materiais sem haver necessidade de pedir a alguém. Para além do material de escrita, a quantidade de livros existente em casa também foi um indicador do ambiente de literacia familiar que Mata (2006) analisou, sendo que os pais também mencionaram que esses materiais estavam acessíveis às crianças, sendo possível busca-los e utiliza-los sem pedir a alguém, tendo autonomia. Porém, a quantidade de livros infantis e de

adultos varia entre as famílias, oscilando do 1-10 a mais de 100. Contudo, a maioria das famílias mencionaram que existiam mais de 25 livros em suas casas, e quase metade diziam que existiam mais de 50 livros infantis em casa (Mata, 2006). Relativamente à quantidade dos livros para adultos, Mata (2006) verificou que a maioria das famílias mencionaram que tinham em suas casas mais de 50 livros, e apenas 1.9% dos pais revelaram que tinham de 1 a 10 livros. Quanto à localização, Mata (1999) menciona que algumas famílias referiram que tinham materiais de leitura e escrita em várias divisões da casa, contudo, a divisão que mais referiram foi o quarto da criança. Edwards (2014) também desenvolveu uma investigação que tinha como um dos objetivos descrever as características do ambiente de literacia de famílias com crianças pequenas. Na sua investigação verificou que os ambientes de literacia familiar eram ricos em materiais de leitura e escrita (e.g. livros infantis e de adultos, revistas, materiais de escrita).

Para além da acessibilidade e da quantidade de livros existentes em casa, o computador/tablet também é um outro elemento do ambiente de literacia familiar. Mata (2006) no seu estudo analisou a existência, ou não, de computadores, se as crianças podiam utilizar esse material e a frequência da sua utilização. Assim sendo, verificou que a maioria das famílias possuía computadores, contudo 7.2% referiram que as crianças não os podiam utilizar. As crianças que podiam utilizar esse material, um terço, eram autónomas na sua utilização. Quanto à frequência, 30.4% das crianças utilizavam o computador sozinhas várias vezes por semana e 35.7% algumas vezes por semana. As crianças para além de utilizarem o computador sozinhas e com os pais, também o faziam com irmãos, tios, amigos etc. Relativamente às finalidades, as crianças na sua maioria utilizavam o computador para jogar e algumas para escrever (Mata, 2006). Edwards (2014) menciona no seu estudo que as mães relataram utilizar com frequência o computador e a internet como material de literacia.

2.3 Solicitações

Para compreenderem o porquê dos pais se envolverem em vários aspetos da vida escolar dos seus filhos, a escolha de várias formas de envolvimento e os efeitos desse envolvimento nos resultados das crianças, Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) desenvolveram um modelo teórico sobre o processo de envolvimento parental. Esse modelo foi revisto, sendo que esta revisão torna o modelo mais dinâmico, existindo relações dentro e entre níveis, não existindo assim uma relação sequencial entre os níveis (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005).

Neste modelo revisito existem somente dois níveis. O nível 1, que engloba três constructos, sendo eles: (1) as crenças motivacionais dos pais relativamente ao seu envolvimento, que inclui a construção do papel parental e a percepção de autoeficácia relativamente ao apoio dado aos filhos; (2) as percepções das solicitações de envolvimento, abrangendo a percepção das solicitações gerais da escola e a percepção das solicitações específicas dos filhos e dos professores; (3) e o contexto de vida dos pais, envolvendo as competências e conhecimentos fundamentais ao envolvimento dos pais e o tempo e energia despendido por eles no envolvimento (Walker et al., 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). O segundo nível é referente às modalidades de envolvimento parental, que se subdivide em modalidades de envolvimento parental desenvolvidas em casa e desenvolvidas na escola (Walker et al., 2005; Green, et al., 2007). As variáveis do primeiro nível influenciam as formas de envolvimento parental (nível 2) (Walker et al., 2005; Green, et al., 2007).

Walker et al. (2005) referem que uma forte construção do papel parental e a autopercepção de eficácia podem levar ao envolvimento parental, mas, as solicitações para o envolvimento dos membros da comunidade escolar também são um importante motivador para que os pais se envolvam, uma vez que, leva a que os pais sintam que a sua participação na aprendizagem dos filhos é valorizada. Para além das solicitações da comunidade escolar, estes autores, também referem que as solicitações feitas pelos filhos são fundamentais, uma vez que, motivam a responsividade parental.

As solicitações feitas por parte das crianças podem ser implícitas, ou seja, através da observação das experiências de aprendizagem dos seus filhos os pais percebem que têm de ajudar, não existindo um pedido direto por parte da criança. Mas também podem ser explícitas, neste caso as crianças pedem ajuda para situações relacionadas com a escola e com as aprendizagens, ou pedem a participação em eventos escolares. As crianças podem solicitar o envolvimento dos pais porque retiram prazer do momento em que os seus pais estão envolvidos ou porque sentem dificuldades e precisam de ajuda (Walker et al., 2005).

Quando as solicitações são claras e vigorosas, os pais tendem a envolver-se. As solicitações das crianças parecem ativar os desejos dos pais de apoiar os seus filhos e de os ajudar a ter sucesso escolar. Sendo possível referir que solicitações influenciam as decisões de envolvimento porque tendem a desencadear comportamentos de envolvimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Walker et al., 2005).

Sonnenschein et al. (1996) referem que acreditam que a influência no desenvolvimento de comportamentos de literacia é bidirecional, sendo que o comportamento dos pais tem impacto no comportamento das crianças, que por sua vez influencia o comportamento futuro dos pais. Por exemplo, se a criança solicitar mais atividades de literacia vai influenciar o comportamento dos pais que desenvolvem mais práticas, que por sua vez ao desenvolverem mais práticas também influenciam os filhos.

Carvalho (2017) desenvolveu uma investigação em que participaram 43 alunos do 3º e 4º anos e 42 pais dessas crianças, nessa investigação a autora analisou a relação entre a perceção de solicitações dos pais e das práticas de envolvimento parental, com esta análise verificou que quanto mais os pais percecionam solicitações mais referiam que se envolviam, ou seja, desenvolviam mais práticas de envolvimento parental.

Mata (2006) no seu estudo caracterizou a iniciativa, tanto dos pais como dos filhos, para a leitura de histórias, e verificou que 52.3% dos pais tinham a perceção de que faziam-no várias vezes por semana, contudo 75.6% pais percecionavam que os seus filhos tinham a iniciativa para a leitura de histórias várias vezes por semana, sendo a perceção de iniciativa dos filhos maior que a perceção da iniciativa dos pais. Para além de caracterizar a iniciativa para a leitura de histórias, Mata (2006) também caracterizou a iniciativa, tanto dos pais como dos filhos, para a escrita conjunta, e pôde verificar que, à semelhança do que constatou para a leitura de histórias, os pais percecionam que os seus filhos têm maior iniciativa do que os próprios com a frequência “várias vezes por semana”.

2.4 Qualidade interação pai-filho em atividades de literacia

Todas as crianças têm experiências com a linguagem escrita antes de entrar na escola, contudo, existem diferenças quantitativas e qualitativas de como as crianças experienciam a literacia. A influência dessas experiências diferenciadas, durante o pré-escolar, estende-se aos anos de escolaridade (Sonnenschein et al., 1996).

Partilhar a leitura de histórias é a atividade mais frequentemente recomendada aos pais com o intuito de ajudar os seus filhos a aprenderem a ler (Baker, Sonnenschein & Serpell, 1999). Esta atividade promove uma visão positiva sobre a leitura através de interações sociais prazerosas (Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001). Quando os pais leem para os seus filhos, promovem um ambiente de suporte emocional em que as crianças conseguem aprender sobre a literacia. Os aspetos emocionais e sociais na interação da leitura de histórias,

tal como, os aspetos cognitivos podem promover o interesse da criança e posteriormente a motivação para se tornar mais envolvida na leitura (Sonnenschein et al., 1996).

Estes estudos mostram que não é suficiente considerar a frequência e a variedade das práticas de literacia familiar, a natureza das mesmas também é importante. A interação ideal na leitura deve ser sensível à emergência da criança e à mudança de competências e interesses. Muitos pais interagem naturalmente com as crianças de tal maneira, que utilizam a história para falar de aspetos de escrita e sobre a relação do material escrito no mundo da criança. Como as crianças crescem e tornam-se mais competentes, a natureza das interações sociais necessitam de mudar (Sonnenschein et al., 1996).

Sonnenschein e Munsterman (2002) com base em algumas investigações mencionam que a qualidade afetiva das interações na leitura de histórias está relacionada com comportamentos que envolvem prazer e interações envolventes.

Sonnenschein et al. (1996) referem que muitas das investigações sobre as práticas de literacia familiar focam-se na natureza da leitura de histórias entre pais e filhos. Sulzby e Teale (1991, cit. por Sonnenschein et al., 1996) mencionam a existência de 5 aspetos relacionados com a leitura de histórias, sendo eles: (1) a leitura de histórias é uma atividade interativa, criada socialmente; (2) na leitura de história existe frequentemente um ciclo rotineiro de diálogo; (3) os padrões de leitura vão se transformando com o aumento da idade, conhecimentos e experiências das crianças; (4) as interações entre pais e filhos nas leituras de histórias fazem com que desenvolvam a literacia das crianças; (5) as diferenças que existem entre famílias, em relação à natureza e à interação quando se está envolvido na leitura de histórias fazem com que existam diferentes tipos de impactos no desenvolvimento das crianças.

Existem investigações na área do envolvimento parental, embora não especificamente para a leitura e escrita, que realçam a importância dos afetos e vivências emocionais durante os momentos de interação entre pais e filhos, para que estes possam ter efeitos benéficos (Knollman & Wilde, 2007).

Peixoto, Cadima e Leal (2011) referem que a maior parte da investigação relacionada com a qualidade das interações entre crianças e os seus pais no desenvolvimento de atividades de leitura de histórias são desenvolvidas com crianças com idade pré-escolar, existindo poucas investigações nesta área com crianças que já sabem ler, especialmente em Portugal.

Mata (2004) menciona que o carácter positivo relacionado com atividades de leitura é muito importante, uma vez que as crianças envolvem-se com facilidade neste tipo de

atividades, tal como os seus pais, que gostam e têm a perceção que estas atividades são de extrema importância levando à aproximação com os seus filhos. Assim, as atividades de leitura são mencionadas como atividades em que as crianças sentem prazer ao desenvolvê-las e querem envolver-se em mais atividades deste tipo, uma explicação para este facto pode ser devido à elevada motivação para a leitura que as crianças no início da escolaridade frequentemente apresentam (Scher & Baker, 1996).

Baker, et al. (2001) desenvolveram um estudo em que um dos seus objetivos era analisar o ambiente afetivo no decorrer da partilha de leitura de histórias, participaram neste estudo 61 crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade e as suas mães. Os autores constataram que no geral, o ambiente afetivo na interação mãe-filho no decorrer da leitura de histórias era positivo

Também Sonnenschein e Munsterman (2002) desenvolveram uma investigação, em que participaram 30 mães e os seus filhos, que tinha como um dos objetivos verificar o impacto da qualidade afetiva das interações de leitura na motivação para a leitura. As autoras verificaram que no geral a qualidade afetiva nas interações era alta e encontraram uma correlação estatisticamente significativa entre a qualidade afetiva da interação e a motivação para a leitura. Assim, é possível mencionar que a qualidade afetiva em interações de leitura é um preditor significativo da motivação para a leitura (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

2.5 Emoções

As emoções são definidas como sendo um fenómeno multifacetado que envolve diversos processos coordenados, sendo eles: afetivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionais e expressivos (Shuman & Scherer, 2014, cit. por Boekaerts & Pekrun, 2015). Por exemplo se uma criança estiver nervosa por causa de um teste pode sentir uma sensação de desconforto (afetivo), ter medo de falhar (cognição), aumentar o batimento cardíaco (fisiológico), ter vontade de fugir da situação (motivação) e expressão facial que revela nervosismo (expressivo) (Boekaerts & Pekrun, 2015).

As emoções podem ser agrupadas de acordo com a sua valência e o seu grau de ativação. Em relação à valência, podem ser distinguidas entre emoções positivas (e.g. prazer) e emoções negativas (e.g. ansiedade). Em relação à sua ativação, por um lado existe a ativação de emoções (e.g. entusiasmo), por outro lado a desativação de emoções (e.g. relaxamento). Existindo assim quatro grupos, sendo eles: (1) Emoções positivas ativadoras (e.g. alegria, gratidão, esperança), (2) Emoções positivas desativadoras (e.g. relaxamento,

alívio), (3) Emoções negativas ativadoras (e.g. raiva, vergonha, ansiedade), (4) Emoções negativas desativadoras (e.g. desapontamento, aborrecimento) (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Segundo Pekrun (2006) para verificar o efeito das emoções não é suficiente diferenciar as emoções de positivas e negativas, é importante verificar o grau de ativação dessas emoções. Boekaerts e Pekrun (2015) referem que diferentes mecanismos cognitivos e motivacionais podem contribuir para os efeitos das emoções.

As emoções positivas desativadoras, como relaxamento ou alívio, podem ser o resultado negativo do humor positivo, enquanto as emoções positivas ativadoras, como alegria, podem ter efeitos positivos (Boekaerts & Pekrun, 2015). A evidência refere que a ativação de emoções positivas foca a atenção na tarefa, aumenta a motivação intrínseca, promove a relação entre processos de memória, e facilita o uso de estratégias flexíveis de aprendizagem e autorregulação, assim sendo, exerce muitos efeitos positivos no desempenho (Boekaerts & Pekrun, 2015). Por outro lado, as emoções positivas desativadoras, podem reduzir a atenção, ter efeitos motivacionais variáveis, e conduzir a um processamento de informação superficial, tornando assim os efeitos no desempenho mais variáveis (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Relativamente às emoções negativas ativadoras, como raiva, ansiedade e vergonha, produzem pensamento irrelevante, reduzem os recursos cognitivos e diminuem a motivação intrínseca. Por outro lado, estas emoções podem aumentar a motivação para evitar o fracasso e facilitar o uso de estratégias mais rígidas de aprendizagem (Boekaerts & Pekrun, 2015). Em contraste, as emoções negativas desativadoras, como o aborrecimento ou a *hopelessness*, são emoções que prejudicam o desempenho através da redução de recursos cognitivos, afetando a motivação intrínseca e extrínseca, e promovendo o processamento superficial da informação (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Os educadores devem tomar atenção às emoções experienciadas pelas crianças (Boekaerts & Pekrun, 2015). Existe um efeito benéfico quando se sente prazer pela aprendizagem, contudo o aborrecimento e a *hopelessness* não tem esse efeito benéfico, tal como as emoções como a raiva, ansiedade ou vergonha que podem ter efeitos negativos no geral (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Para além da valência e do grau de ativação, Pekrun (2006) acrescentou uma dimensão referente ao foco (atividade ou resultado), formando assim uma taxonomia tridimensional das emoções. A dimensão referente ao foco engloba diferentes tipos de emoções, sendo as emoções de realização as mais relevantes (Boekaerts & Pekrun, 2015). As emoções de

realização estão relacionadas com atividades de realização (e.g. estudar) ou resultados de realização (sucesso e fracasso). Assim, resultam dois grupos de emoções de realização: (1) emoções de atividade (inclui as emoções que as crianças experienciam ao longo do envolvimento em atividades de realização); (2) e emoções de resultado (incluem as emoções prospectivas relacionadas com o sucesso e o fracasso do futuro, e as emoções retrospectivas relacionadas com o sucesso e fracasso sentidas no passado). A maior parte das emoções relacionadas com a presença dos alunos nas aulas, fazer testes e estudar são emoções de realização, uma vez que essas emoções estão relacionadas com atividades e resultados que são julgados de acordo com a competência baseada em padrões de qualidade (Boekaerts & Pekrun, 2015). Podendo sentir prazer ou orgulho quando alcançam os objetivos académicos, e frustração ou vergonha quando tal não acontece (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007).

A teoria de controlo-valor de Pekrun (2006) postula que as emoções de realização são induzidas quando um indivíduo sente controlo, ou não, nas atividades e resultados, sendo determinante para estas emoções a perceção de controlo e de valor.

A perceção de controlo está relacionada com as crenças de competência, expectativas e atribuições. Para além da perceção de controlo, também a perceção de valor das atividades e dos resultados são importantes nesta teoria (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012).

Segundo Boekaerts e Pekrun (2015) diferentes tipos de controlo e valor levam a diferentes tipos de emoções de realização. As emoções sentidas quando existem diferentes tipos de controlo são: (1) a felicidade e a *hopelessness* antecipatória, a felicidade é desencadeada quando existe uma elevada perceção de controlo, quando existe uma falha nessa perceção de controlo é desencadeada *hopelessness*. Por exemplo, um aluno que acredita que tem recursos para ter boa nota pode sentir felicidade sobre a prospectiva de ver essa boa nota tornar-se realidade, quando um estudante acredita que não é capaz de prevenir o fracasso experiencia *hopelessness*; (2) a esperança e ansiedade prospectiva, estas emoções são induzidas quando o controlo é incerto, sendo que quando o foco é a antecipação do sucesso sente-se esperança, quando o foco é o fracasso sente-se ansiedade; (3) a alegria e tristeza retrospectivas, que são consideradas independentes do controlo; (4) o desapontamento e o alívio, estas emoções dependem da perceção da combinação entre as expectativas e o resultado; (5) e o orgulho, vergonha, gratidão e raiva, estas emoções são induzidas por atribuições causais de sucesso e fracasso dos próprios ou dos outros.

A teoria de controlo-valor propõe que as emoções relacionadas com os resultados também dependem da importância que se dá aos resultados implicando que eles são uma função conjunta na percepção de controlo e valor. Por exemplo, um aluno pode sentir-se preocupado, sentindo ansiedade, por pensar que não tem capacidade de ter boa nota no exame (baixo controlo) e a nota ser importante (elevado valor). Por outro lado, se sentir que está preparado para o exame (elevado controlo), mas o exame não é importante (baixo valor), a sua ansiedade pode ser baixa (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Em relação às emoções de atividade, Boekaerts e Pekrun (2015) mencionam que o prazer das atividades de realização depende de uma combinação da percepção de competência positiva, percepção positiva do valor intrínseco da ação (e.g. estudar) e o seu objeto de referência (e.g. material de aprendizagem). Por exemplo, é esperado que o aluno sinta prazer quando se sente competente nas tarefas de aprendizagem e valoriza o material de aprendizagem. Quando se sente incompetente ou desinteressado pelas atividades não sente prazer. A raiva e frustração desenvolvem-se quando o valor intrínseco é negativo. O aborrecimento é experienciado quando a atividade bloqueia qualquer valor intrínseco (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Quando se tem a percepção de controlo e percepção de valor positivo em atividades de realização espera-se que evoque emoções positivas, como prazer pela aprendizagem, e que reduza emoções negativas, como o aborrecimento e a raiva (Lichtenfeld et al., 2012). Por outro lado, quando se tem baixa percepção de controlo e percepção de valor negativo leva a que exista emoções negativas (Lichtenfeld et al., 2012).

O sucesso cumulativo fortalece a percepção de controlo, e o fracasso cumulativo pode abalar o controlo. A percepção de consequências de sucesso e fracasso são importantes, porque essas consequências afetam o valor de resultados de conquista. Emoções de resultado positivas podem aumentar se o sucesso produzir resultados benéficos a longo prazo (ser aceite na universidade) desde que exista suficiente contingência entre um esforço próprio, sucesso e estes resultados. Consequências negativas de fracasso podem aumentar a ansiedade (Boekaerts & Pekrun, 2015).

As emoções de realização aparecem desde cedo e desenvolvem-se continuamente ao longo da vida. Entre os 2/3 anos as crianças já são capazes de expressar orgulho ou vergonha quando conseguem resolver, ou não, tarefas, sugerindo que são capazes de diferenciar causas internas e externas do sucesso e fracasso. Ao longo da escolaridade básica as crianças

adquirem capacidades de distinguir a diferença entre os tipos de causas internas e externas, como habilidade e esforço (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Evidência empírica sobre o desenvolvimento das emoções na escola é escassa. Contudo, o estudo da ansiedade é exceção. Esses estudos revelam que a ansiedade é baixa no início da escola, mas aumenta drasticamente durante os seguintes anos. Este desenvolvimento é congruente com o declínio do autoconceito acadêmico e motivação intrínseca, e é também devido à diminuição do realismo das autopercepções acadêmicas e do fracasso cumulativo. Enquanto a ansiedade aumenta, as emoções positivas, como o prazer de aprender, parecem diminuir ao longo dos anos da escola básica (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Também é possível referir que as emoções negativas, como a ansiedade, podem aparecer nas crianças que têm pais com expectativas muito altas, reduzindo assim a percepção de controle da criança, tal como quando os pais castigam os seus filhos pelos seus fracassos (Boekaerts & Pekrun, 2015; Pekrun, 2014). Pekrun (2014) menciona que os alunos são influenciados pela sua família e pares, sendo fundamental considerar estas influências para promover o bem-estar afetivo dos alunos. Os pais são as pessoas que mais contribuem para o desenvolvimento das emoções ao longo dos anos do pré-escolar, tal como se alarga para os anos de escolaridade. O orgulho dos sucessos e a vergonha dos fracassos são moldados pelas famílias desde cedo. Assim, é possível verificar que os pais são elementos fundamentais no desenvolvimento da identidade das crianças em relação aos valores centrais individuais, englobando os valores de realização. Torna-se essencial desenvolver conhecimentos sobre as situações em casa, uma vez que as tentativas de desenvolver emoções positivas e reduzir emoções negativas podem ter mais sucesso quando existe o apoio dos pais. Portanto, envolver os pais pode ser fundamental para apoiar o desenvolvimento positivo nos alunos, especificamente dar-lhes informações sobre a situação emocional da criança e como os pais podem apoiar o desenvolvimento emocional dos seus filhos (Pekrun, 2014).

Lichtenfeld et al. (2012) focaram a sua investigação em três emoções de realização que são de extrema importância, sendo elas o prazer, a ansiedade e o aborrecimento. Estes autores analisaram essas emoções em relação à matemática em diferentes situações (sala de aula, trabalhos de casa e testes/exames) em dois contextos culturais. Estas três emoções foram selecionadas porque são frequentemente experimentadas em ambientes de realização (Pekrun, Goetz, Frenzel, & Perry, 2011; Lichtenfeld et al., 2012). Além disso, as emoções fornecem uma representação das dimensões principais da taxonomia de emoções de realização de Pekrun (2006). Especificamente, estas emoções são emoções relacionadas à atividade (prazer

e aborrecimento) e emoções relacionadas ao resultado (ansiedade), emoções com carácter positivo (prazer) e emoções negativas (aborrecimento e ansiedade), e emoções ativadoras (prazer e ansiedade) e desativadoras (aborrecimento). Além disso, as emoções de realização podem ser relatadas em diferentes contextos académicos, como por exemplo em momentos de aulas, de estudo e de testes/exames (Lichtenfeld et al., 2012).

Nesta investigação feita por Lichtenfeld et al. (2012) em que estudaram as emoções (prazer, aborrecimento e ansiedade) relatadas por 1198 crianças que frequentavam o 2º e 3º ano de escolaridade em três tipos de situações relacionadas com a matemática, também foi questionado aos pais a sua perceção sobre as emoções sentidas pelos filhos nas experiências relacionadas com a matemática. Estes autores verificaram que são relatadas pelas crianças e percebidas pelos pais mais emoções de prazer (emoções positivas) do que emoções de aborrecimento e ansiedade (emoções negativas).

Também Peixoto, Mata, Monteiro e Sanches (2016) desenvolveram um estudo com 1219 crianças que frequentavam o 6º e o 8º ano de escolaridade em que analisaram as emoções relativas à matemática, estes autores também verificaram que as crianças mencionavam mais emoções positivas do que negativas. Também na investigação de Monteiro, Peixoto, Mata e Sanches (2017) que estudaram as emoções relacionadas com a matemática relatadas por crianças a frequentarem o 2º e 3º ciclo de escolaridade foi identificado que as emoções positivas são superiores às negativas.

Gomes (2016) procurou perceber quais eram as emoções sentidas por 96 crianças a frequentarem o 1º e 2º ciclo de escolaridade quando os pais as ajudam em tarefas escolares. Verificou que os valores das emoções positivas são elevados e os valores das emoções negativas são baixos, a mesma autora também investigou as relações entre as práticas de envolvimento parental relacionadas com tarefas escolares, percebidas pelas crianças, e as emoções que as crianças referem sentir durante essas mesmas práticas, aferiu que quanto maior a perceção do desenvolvimento de práticas de envolvimento parental mais emoções positivas as crianças referiam sentir.

Calado (2016) desenvolveu uma investigação em que participaram 80 crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade, tendo como um dos seus objetivos caracterizar as emoções sentidas por essas crianças face à leitura. Os resultados evidenciaram que a emoção que as crianças mais relatavam sentir foi o prazer (emoção positiva).

2.5.1 Ambiente afetivo e motivação para a Leitura

Tendo como base a teoria de controlo-valor de Pekrun (2006) é possível mencionar que as emoções podem influenciar a motivação. Especificamente, as emoções positivas e ativadoras (e.g. prazer) induzem a motivação intrínseca e as emoções negativas desativadoras (e.g. ansiedade) diminuem a motivação intrínseca, relativamente às emoções negativas desativadoras (e.g. aborrecimento) diminuem a motivação intrínseca e extrínseca (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Sonnenschein et al. (1996) referem que os processos familiares têm influência direta no desenvolvimento da literacia ao exporem as crianças ao prazer e felicidade por ler, e de forma indireta facilita a autorregulação. Na medida em que a função das famílias passa por promover a habilidade de planear, persistir e relacionar-se em atividades de literacia, assim as crianças experienciaram emoções positivas, como o prazer pela leitura.

Sonnenschein e Munsterman (2002) desenvolveram um estudo, em que participaram 30 mães e os seus filhos, que tinha como um dos objetivos verificar o impacto da qualidade afetiva das interações de leitura na motivação para a leitura. As autoras verificaram que no geral a qualidade afetiva nas interações era alta e encontraram uma correlação estatisticamente significativa entre a qualidade afetiva da interação e a motivação para a leitura. Assim, a qualidade afetiva em interações de leitura é um preditor significativo da motivação para a leitura (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

2.6 Motivação

Ryan e Deci (2000a) referem que motivação pressupõe energia, direção, persistência e finalidade. Uma pessoa é caracterizada como motivada quando é ativa para chegar a um fim (Ryan & Deci, 2000b).

A motivação é frequentemente tratada como sendo um constructo singular, contudo as reflexões sugerem que as pessoas agem por vários tipos de fatores (Ryan & Deci, 2000a; 2000b). As pessoas têm diferentes níveis de motivação, mas também diferentes tipos de motivação. Não é somente importante o nível de motivação (quanto uma pessoa está motivada), mas também a sua orientação (que tipo de motivação). A orientação diz respeito aos objetivos e atitudes que se tem face a uma ação, ou seja, as razões das ações (Ryan & Deci, 2000b). Desta forma, as pessoas podem estar motivadas a fazer uma determinada atividade por ter interesse e curiosidade, dando-lhe valor, ou por razões externas, como por

exemplo para obterem aprovação de alguém ou porque estão a ser coagidas (Ryan & Deci, 2000a; 2000b).

2.6.1 Motivação para a leitura

Wigfield (1997) e Wigfield e Guthrie (1997) focaram os seus estudos na motivação para a leitura, uma vez que até essa altura ainda não se tinha chegado a nenhuma conclusão sobre a natureza desta motivação. Os autores começaram a partir da noção de que existe uma grande variedade de motivos para a leitura que influenciam o desempenho e o envolvimento em atividades de leitura, assim sendo a motivação não pode ser encarada como um constructo unidimensional e ser resumida a somente um fator. A motivação para a leitura é considerada como multidimensional, uma vez que depende de vários fatores (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Existe um consenso entre vários autores em relação à multidimensionalidade da motivação para a leitura, contudo existem diferenças na sua operacionalização, existindo uma diversidade nas dimensões consideradas (e.g., Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997; Baker, Scher & Mackler, 1997).

Wigfield (1997) propôs três aspetos fundamentais da motivação para a leitura, sendo eles: percepções de competência e de eficácia, motivação intrínseca e extrínseca e motivação social.

O autor refere que as percepções de competência e eficácia caracterizam-se como sendo a avaliação que cada sujeito faz sobre a sua capacidade de se envolver em atividades relacionadas com a leitura, sendo que essa avaliação pode inibir ou facilitar o seu envolvimento nessas atividades (Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997).

Analisar os elementos intrínsecos e extrínsecos é muito importante, uma vez que permite compreender melhor as razões subjacentes para o envolvimento em atividades de leitura, existindo a possibilidade de essas razões estarem relacionadas com o interesse, curiosidade e prazer associados à leitura (motivação intrínseca), ou com o ganho de alguma recompensa externa, com o reconhecimento de outros ou com as notas escolares (motivação extrínseca) (Wigfield, 1997).

Relativamente à motivação social, este aspeto é fundamental, uma vez que a leitura é constantemente uma atividade social, sendo que as crianças leem em conjunto na escola e leem com a família em casa. Sendo uma das razões para a leitura a partilha do que se lê, e a outra razão é por ser um pedido, essencialmente por parte dos professores (Wigfield, 1997).

Baker, et al. (1997) ao caracterizarem a motivação para a leitura julgam que existem vários fatores que a influenciam, entre eles o valor e a importância que a criança dá à leitura, a percepção que a criança tem de uma tarefa como sendo agradável, possibilidade de relação com os outros ou receber elogios pela sua leitura. Os autores Oldfather e Wigfield (1996) identificaram duas perspectivas na motivação para a leitura.

A primeira perspectiva está relacionada com o material de leitura, existem vários estudos que concluem que o interesse que os indivíduos têm pelos materiais de leitura está associado à utilização de estratégias de aprendizagem eficazes, ao nível de atenção do indivíduo e à compreensão dos materiais (Oldfather & Wigfield, 1996). Assim, quando os sujeitos acham os materiais interessantes estão mais motivados para os lerem, compreenderem e explorá-los (Oldfather & Wigfield, 1996).

Em relação à segunda perspectiva, esta está relacionada com o construtivismo social da aprendizagem da leitura, que coloca em evidência os contextos sociais (Oldfather & Wigfield, 1996). As investigações feitas sobre o assunto revelam que existe um papel fundamental nas interações sociais no desenvolvimento da literacia, mas também no desenvolvimento e manutenção da motivação para a leitura (Oldfather & Wigfield, 1996).

Tendo como referência as teorias e instrumentos de vários autores, tais como os autores mencionados acima foi construída uma escala de motivação para a leitura “Eu e a leitura” (Monteiro & Mata, 2001) sendo determinadas três dimensões nos perfis motivacionais para a leitura, sendo eles: o prazer/valor da leitura, o reconhecimento e valorização externos das competências e performances de leitura e o autoconceito de leitor (Monteiro & Mata, 2001). Para que haja prazer pela leitura é necessário que sejam desenvolvidas interações positivas entre a leitura e a criança, associadas a afetos positivos, desenvolvendo progressivamente atitudes positivas, tal como motivações intrínsecas (Mata, 2008). Assim, é possível referir que o prazer retirado nas atividades de leituras é um dos indicadores de uma motivação intrínseca (Mata, 2008). O reconhecimento é um dos indicadores da motivação extrínseca, sendo importante determinar o reconhecimento, os incentivos e o apoio que os outros dão às crianças, tal como a comparação que a criança faz das suas competências em relação aos outros (Monteiro e Mata, 2001). O autoconceito de leitor está associado à percepção de competência que a criança tem sobre a sua leitura. Esta percepção de competência desenvolve-se desde cedo, estando relacionada com os incentivos e reações das pessoas próximas da criança às primeiras tentativas de leitura e interpretação da escrita (Mata, 2008).

Segundo Mata (2008) a motivação para a leitura está relacionada com os motivos e as razões que levam as pessoas a querer ler e a se envolverem em atividades de leitura. Desde muito cedo que estas motivações se desenvolvem, mais precisamente, a partir do momento em que as crianças começam a relacionar-se com o texto escrito e a compreender a sua utilidade e funcionalidade (Mata, 2008).

Normalmente, a motivação para a aprendizagem da leitura e escrita e as atitudes positivas relacionadas com a leitura são elevadas nas crianças antes de entrarem para o primeiro ano de escolaridade, isto deve-se, em especial, às experiências funcionais e positivas que as crianças tiveram em relação à leitura (Mata, 2008).

Mata (2006; 2011) nas suas investigações, ao analisar a motivação para a leitura de crianças a frequentar o último ano do jardim-de-infância, verificou valores elevados nas dimensões motivacionais (autoconceito, prazer e valor), ou seja, a motivação para a leitura é elevada nas crianças antes de entrarem para o primeiro ano de escolaridade, isto deve-se, em especial, às experiências funcionais e positivas que as crianças tiveram em relação à leitura (Mata; 2006; 2011). Na investigação de Monteiro e Mata (2001) com crianças a frequentarem o 1º ciclo de escolaridade também foi identificada uma elevada motivação para a leitura. Também Mucherah e Herendeen (2013) encontram no seu estudo com crianças a frequentarem o 2º ciclo de escolaridade valores elevados de motivação. Já Mata, et al. (2009) desenvolveram uma investigação com o 1º (3º e 4º ano), 2º e 3º ciclo, neste estudo foi possível verificar que os valores mais elevados nas dimensões importância, reconhecimento, razões sociais e prazer são identificados no 1º ciclo (3º e 4º ano), sendo valores motivacionais elevados, somente na dimensão competência se verificam valores médios baixos. Tendo como base diversos autores, Mata, et al. (2009) concluem que as crianças no início da sua escolaridade têm muita curiosidade relativa a tarefas escolares e sentem muita vontade em aprender, apresentando assim uma motivação elevada.

2.7 Literacia Familiar e Motivação para a Leitura

Existem vários estudos que referem que as interações sociais, desenvolvidas em atividades de leitura, com a família são fundamentais para que haja desenvolvimento da literacia, tal como desenvolvimento e manutenção da motivação das crianças para a leitura (Monteiro & Mata, 2001).

Merisuo-Storm (2006) menciona que quando no ambiente familiar existe uma grande variedade de materiais de leitura, os pais leem frequentemente para os seus filhos, e os filhos

veem os seus pais a lerem e a escreverem, as crianças desenvolvem uma atitude positiva em relação à literacia, aumentam o seu vocabulário, a sua consciência da funcionalidade da leitura e da escrita e aprendem a gostar e retirar prazer da leitura, sentindo-se mais motivados para a leitura.

De acordo com Mata (2002) “tanto os domínios específicos como os globais da motivação para a leitura, parecem surgir associados de forma evidente com os hábitos e frequência de leitura” (p.206).

Mata (2004) considera que as práticas de literacia familiar, desenvolvidas pelos diversos elementos da família, nos tempos livres e nas rotinas, apresentam uma função fundamental no desenvolvimento do processo de apreensão e descoberta dos aspetos conceptuais, funcionais e convencionais da linguagem escrita, tal como no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à linguagem escrita e da motivação para a leitura e escrita. No estudo, que realizou com 310 crianças que frequentavam o último ano do pré-escolar, um dos objetivos era verificar a existência de uma associação entre práticas de leitura de histórias e as motivações para a leitura das crianças, e verificou que existe uma relação efetiva entre o tempo de leitura de histórias e o autoconceito de leitor (uma das dimensões da motivação), tal como uma associação entre o tempo e a idade de início de práticas de leitura de histórias e o autoconceito de leitor (uma das dimensões da motivação). Embora exista uma relação positiva entre a leitura de histórias e os aspetos motivacionais esta relação foi a menos significativa, sendo somente encontrada relações com o autoconceito de leitor (uma dimensão da motivação). Esta evidência poderá ter ocorrido porque as crianças apresentaram valores motivacionais pouco diferenciados e elevados, particulares destas idades (Mata, 2004).

Quando as famílias e as suas crianças participam em atividades formais ou informais de literacia e utilizam diversos materiais de leitura e escrita, aumentam a motivação para o desenvolvimento dessas tarefas (Saracho, 2002).

Baker, et al. (1997) mencionam que atividades didáticas proporcionadas pelas famílias interferem no desenvolvimento, desde cedo, da motivação para a leitura, ou seja, quando proporcionam atividades de leitura num ambiente de brincadeira existe uma maior probabilidade de desenvolver a motivação para a leitura. As mesmas autoras também referem que quando os pais leem para os seus filhos promovem vários aspetos nos seus filhos, tais como uma atitude positiva face à leitura, o interesse pela leitura e pela escrita e a motivação pela leitura (Baker, et al., 1997).

Rogovas-Chauveau (1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), admite que as “práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel determinante na construção de um projeto de leitor escritor, ou seja, no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita” (p. 49).

Mata (2008), refere que a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvida através de práticas de literacia familiar, contribui de uma forma significativa para a atribuição de importância e valor à leitura e à escrita, sendo esses dois aspetos de grande importância para a estruturação da motivação, levando a que as crianças que tenham conhecimento sobre a funcionalidade da linguagem escrita se sintam mais motivadas para aprender a ler e a escrever, conseguindo utilizar a leitura e a escrita eficazmente e com prazer. Desta forma, é possível referir que a motivação para a leitura está associada às razões e motivos, que se desenvolvem desde cedo, quando a criança começa a interagir com a leitura e escrita, através das práticas de literacia familiar, e a perceber a sua funcionalidade, levando a que procurem aprender a ler e se envolvem em atividades de leitura (Mata, 2008).

As experiências positivas e funcionais associadas à leitura e escrita, desenvolvidas pelas famílias, fazem com que as crianças antes de iniciarem o primeiro ano de escolaridade estejam bastante motivadas para a sua aprendizagem (Mata, 2008).

Mata (2006) na sua investigação que tinha como participantes 421 pais, que tinham um filho a frequentar o último ano do jardim-de-infância, e 351 filhos dos pais que participaram correlacionaram as práticas/ambiente de literacia familiar com a motivação para a leitura e escrita e pode verificar que não existiam relações estatisticamente significativas. A autora menciona que esses resultados poderão ter surgido porque os valores de todas as dimensões da motivação são elevados, como não há muita diferenciação nos valores da motivação seria pouco provável constatar associações significativas com as práticas de literacia familiar.

III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Monteiro e Mata (2001) referem que as interações sociais, desenvolvidas em atividades de leitura, com a família, são fundamentais para que haja desenvolvimento da literacia. Quando no ambiente familiar existe uma grande variedade de materiais de leitura e escrita, os pais leem frequentemente para os seus filhos, e os filhos veem os seus pais a lerem e a escreverem, as crianças desenvolvem uma atitude positiva em relação à literacia, aprendem a gostar e retirar prazer da leitura (Merisuo-Storm, 2006).

A maioria dos estudos sobre literacia familiar são usualmente desenvolvidos em famílias com crianças em idade pré-escolar (e.g. Mata, 1999; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco 2012). Contudo, o início da escolaridade é uma altura importante de abordagem formal à aprendizagem da leitura e escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Salvador & Alves Martins, 2017). Assim, parece-nos que esta fase deve ser alvo de análise.

Existem investigações na área do envolvimento parental, embora não especificamente para a leitura e escrita, que realçam a importância dos afetos e vivências emocionais durante os momentos de interação entre pais e filhos (e.g. Knollman & Wilde, 2007; Sonnenschein & Munsterman, 2002). Existem também estudos que têm realçado a importância dos aspetos afetivos na aprendizagem (Lichtenfeld et al., 2012; Pekrun, 2014).

Por outro lado, existem investigações que relacionam as práticas de literacia na família com a motivação dos filhos para a leitura (Baker, et al., 1997; Mata, 2004, 2006), sendo considerado que quando se proporcionam atividades de leitura num ambiente positivo, lúdico ou integrado em atividades reais e com sentido para as crianças, existe uma maior probabilidade de estas mostrarem mais motivação para ler e escrever (Baker, et al., 1997; Mata, 2004).

Perante a escassez de estudos nacionais e internacionais que abordam a literacia familiar, o ambiente afetivo e a motivação, em conjunto, no início da escolaridade, é fundamental que seja desenvolvido um estudo que se foque nestes aspetos e analisar as suas relações.

Assim sendo, os objetivos deste estudo são: (1) caracterizar as práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações feitas pelos filhos e iniciativa dos pais para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita; (2) analisar o ambiente emocional percebido pelos pais e filhos quando ocorrem práticas de literacia familiar; (3) caracterizar a motivação para a leitura das crianças do 1º ano de escolaridade; (4) estudar eventuais

relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e características afetivas desses ambientes; (5) analisar relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e motivação para a leitura; (6) analisar as relações entre as características afetivas e a motivação para a leitura das crianças.

Hipóteses e questões de investigação:

Colocámos as seguintes hipóteses para este trabalho.

Hipótese 1: São relatadas pelos pais o desenvolvimento de mais práticas de treino do que de práticas de rotinas do dia-a-dia e práticas de entretenimento.

Esta hipótese é formulada com base nas investigações de Mata e Pacheco (2009) e Pacheco e Mata (2013) com crianças em idade pré-escolar, que constataram que as práticas de treino eram as que os pais mais mencionavam desenvolver, seguidas das práticas de entretenimento e por último as práticas de rotina do dia-a-dia. Por outro lado, Mata (1999) constatou uma diminuição significativa nos hábitos de leitura de histórias, em família, quando as crianças transitavam do jardim-de-infância para o 1º ciclo. Sabendo-se que com a entrada na escolaridade, o enfoque é grande na aprendizagem, esperamos que nas famílias com crianças no 1º ano, as práticas relacionadas com o ensino e o treino, também sejam as mais frequentes.

Hipótese 2: Os pais que desenvolvem mais práticas de literacia familiar relatam ter um ambiente de literacia familiar mais rico do que os pais que relatam desenvolver menos práticas de literacia familiar.

Esta hipótese é assim formulada, uma vez que Pacheco (2012) ao relacionar as práticas de literacia familiar e o ambiente de literacia familiar encontrou associações entre as práticas e indicadores do ambiente de literacia familiar, ou seja, a quantidade de livros infantis tem uma correlação estatisticamente significativa com as práticas de rotina do dia-a-dia e de entretenimento e a quantidade de livros para adultos está associada aos três tipos de práticas (rotinas do dia-a-dia, entretenimento e treino), assim quanto mais práticas de literacia familiar são desenvolvidas maior é a quantidade de livros existente no ambiente de literacia familiar. Também Pacheco e Mata (2013) mencionam que os pais que desenvolvem mais práticas de literacia referem que têm um maior número de livros no ambiente de literacia familiar.

Hipótese 3: Os pais que relatam que existem muitas solicitações por parte das crianças para desenvolverem com os pais tarefas relacionadas com a leitura e a escrita mencionam desenvolver mais práticas de literacia familiar do que os pais que percebem que existem menos solicitações.

Esta hipótese é baseada na teoria de Walker et al. (2005) que mencionam que as solicitações influenciam as decisões de envolvimento, uma vez que tendem a desencadear comportamentos de envolvimento. Estas solicitações, se forem positivas e vigorosas, podem fazer com que os pais se envolvam (Walker et al., 2005), neste caso se envolvam em atividades de leitura e escrita (práticas de literacia familiar). Já Sonnenschein et al. (1996) referem que acreditam que a influência no desenvolvimento de comportamentos de literacia é bidirecional, sendo que o comportamento dos pais tem impacto no comportamento das crianças, que por sua vez influencia o comportamento futuro dos pais, ou seja, se a criança solicitar mais atividades de literacia vai influenciar o comportamento dos pais que desenvolvem mais práticas, que por sua vez ao desenvolverem mais práticas também influenciam os filhos. Carvalho (2017) na sua investigação analisou a relação entre a perceção de solicitações por parte dos pais e as práticas de envolvimento parental, com esta análise verificou que quanto mais os pais percebem solicitações mais se envolviam, ou seja, desenvolviam mais práticas de envolvimento parental.

Hipótese 4: São relatadas, tanto pelos pais como pelos filhos, mais emoções positivas do que negativas relativas às atividades de leitura e escrita.

Esta hipótese tem por base a investigação de diversas investigações relacionadas com as emoções sentidas pelas crianças em vários contextos. Gomes (2016) procurou perceber quais eram as emoções sentidas pelas crianças quando os pais as ajudam em tarefas escolares. Verificou que os valores das emoções positivas são elevados e os valores das emoções negativas baixos. A mesma autora também investigou as relações entre as práticas de envolvimento parental e as emoções que as crianças referem sentir durante essas mesmas práticas, verificou que quanto maior a perceção do desenvolvimento de práticas de envolvimento parental mais emoções positivas as crianças referiam sentir. Calado (2016) ao desenvolver uma investigação em que caracterizou as emoções das crianças face à leitura verificou que a emoção que as crianças mais relatam sentir é o prazer (emoção positiva). Face à matemática, Lichtenfeld et al. (2012) verificaram também que as crianças relatam ter emoções positivas elevadas e os seus pais têm a perceção que os seus filhos sentem emoções

positivas no desenvolver de tarefas relacionadas com a matemática. Portanto, poderá ser uma característica desta faixa etária.

Hipótese 5: As crianças cujos pais relatam desenvolverem mais práticas de literacia familiar e um ambiente de literacia familiar rico estão mais motivadas para a leitura.

Esta hipótese fundamenta-se no facto de existirem vários estudos que referem que as interações sociais desenvolvidas em atividades de leitura com a família são fundamentais para que haja desenvolvimento da literacia, tal como desenvolvimento e manutenção da motivação das crianças para a leitura (Baker, et al., 1997; Saracho, 2002; Mata, 2004).

Merisuo-Storm (2006) menciona que quando no ambiente familiar existe uma grande variedade de materiais de leitura, os pais leem frequentemente para os seus filhos, e os filhos veem os seus pais a lerem e a escreverem, as crianças desenvolvem uma atitude positiva em relação à literacia, aprendem a gostar e retirar prazer da leitura, sentindo-se mais motivados para a mesma.

Hipótese 6: As crianças que referem sentir emoções positivas no desenvolver das atividades de leitura e escrita têm uma maior motivação para a leitura do que as crianças que mencionam sentir emoções menos positivas.

Para a sustentação desta hipótese é importante mencionar que os aspetos emocionais e sociais na interação da leitura de histórias, tal como os aspetos cognitivos, podem promover o interesse da criança e posteriormente a motivação para se tornar mais envolvida na leitura (Sonnenschein et al., 1996). Sonnenschein e Munsterman (2002) verificaram que no geral, a qualidade afetiva nas interações de leitura é um preditor significativo da motivação para a leitura. A evidência refere que a ativação de emoções positivas leva a vários benefícios, sendo um deles o aumento da motivação intrínseca, ou seja, quando as crianças sentem emoções positivas relacionadas com alguma tarefa têm uma maior motivação intrínseca para a desenvolver (Boekaerts & Pekrun, 2015), neste caso seriam tarefas de leitura e escrita com os seus pais.

Seguidamente são colocadas as questões de investigação, uma vez que são relacionadas com aspetos menos estudados e para os quais não encontramos fundamentação suficiente para elaborar e direcionar hipóteses.

Questão de investigação 1: Será que os pais que referem desenvolver mais práticas de literacia familiar mencionam que as emoções nas interações com os filhos no

desenvolvimento de práticas de literacia familiar são mais positivas do que os pais que referem que proporcionam menos práticas de literacia familiar?

Questão de investigação 2: Será que as crianças cujos pais desenvolvem mais práticas de literacia familiar sentem emoções mais positivas nas interações com os pais no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita do que as crianças cujos pais desenvolvem menos práticas de literacia familiar?

IV. MÉTODO

4.1 Delineamento

O estudo é correlacional, dado que é pretendido verificar se existe uma relação entre as variáveis, e transversal, uma vez que os participantes irão responder aos questionários somente num momento (Sousa, Driessnack & Mendes, 2007).

A metodologia utilizada foi quantitativa por inquérito a turmas inteiras e respetivos encarregados de educação das crianças inseridas nas turmas.

4.2 Participantes

Os participantes do estudo foram 102 crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, sendo 48 crianças do sexo masculino (47.7%) e 54 do sexo feminino (52.3%). Estas crianças distribuíam-se por 5 turmas de uma escola básica localizada na grande Lisboa. As idades variavam entre 75 e 97 meses ($M=81.84$ e $DP=4.112$).

Também participaram no estudo os respetivos pais das crianças, sendo que no total participaram 83 pais. Responderam ao questionário 62 mães, 9 pais, 7 foram respondidos pelo pai e pela mãe, existindo 5 questionários em que não mencionaram quem o preenchia. As idades das mães variam entre os 22 e os 60 anos ($M=38.23$ e $DP=5.516$), as idades dos pais variam entre os 28 e os 58 anos ($M=40.09$ e $DP=5.744$). As habilitações literárias das mães variavam entre o 4º ano de escolaridade e o mestrado, sendo que 28.4% das mães tinham o 9º ano de escolaridade, a maioria das mães (42%) tinham o 12º ano de escolaridade e 29.6% tinham um curso superior. Relativamente às habilitações literárias dos pais, 46.8% tinham escolaridade até ao 12º ano, 39% tinham o 12º ano e 14.2% tinham um curso superior.

A amostra utilizada no estudo foi não probabilística, dado que os participantes não foram escolhidos de um modo aleatório, não existindo a mesma probabilidade de todos participarem no estudo e, foi selecionada por conveniência, uma vez que somente participou quem esteve mais acessível e disponível para pertencer à amostra (Maroco & Bispo, 2005).

4.3 Instrumentos

Neste estudo os dados foram recolhidos com o recurso a sete instrumentos diferentes, sendo dois para os alunos e cinco para os pais.

Instrumentos para os pais: Escala das práticas de literacia familiar (Mata & Pacheco, 2009), Escala do ambiente de literacia familiar – adaptação da escala de Mata (2002), Escala de solicitações de desenvolvimento de práticas de literacia familiar – baseada na escala de Pedro (2010), Escala de iniciativa de desenvolvimento de práticas de literacia familiar – baseada na escala de Mata (2006) e Escala das emoções relativas às interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de literacia familiar – tendo por base a escala de Calado (2016).

Instrumentos para os alunos: Escala das emoções face às práticas de literacia familiar – tendo por base a escala de Calado (2016) e Escala de Motivação para a Leitura, “Eu e a Leitura”, de Monteiro e Mata (2001).

4.3.1 Instrumento para as práticas de literacia familiar

Com o objetivo de caracterizar as práticas de literacia familiar foi utilizado um questionário elaborado por Mata e Pacheco (2009). Este questionário destinou-se a encarregados de educação de crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, subdivide-se em três dimensões e tem um total de 30 itens (Mata & Pacheco, 2009).

A primeira dimensão é “Práticas de Treino”, referindo-se a atividades ligadas ao ensino e treino, tem 10 itens e um exemplo é “Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever o nome dele(a)?” (Mata & Pacheco, 2009). A segunda dimensão é “Práticas de Rotina”, que se relacionam com atividades de rotina do dia-a-dia, também tem 10 itens e um exemplo de item é “Costumam ler jornais com ou para o vosso filho(a)?” (Mata & Pacheco, 2009). E a terceira dimensão é “Práticas de Entretenimento”, ou seja, referem-se a atividades lúdicas e de ocupação de tempos livres, tem 10 itens e um exemplo de item é “Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?” (Mata & Pacheco, 2009). Todos os itens são respondidos numa escala tipo Likert de cinco pontos (Com muita frequência, Com frequência, Algumas vezes, Raramente, Nunca), sendo cotado de 5 a 1, o 5 corresponde a uma maior frequência e o 1 a uma menor frequência.

4.3.1.1 Análise das propriedades psicométricas

Foi feito a análise da consistência interna de cada uma das dimensões. O Alfa de Cronbach da dimensão treino foi de 0.91, o da dimensão rotinas foi de 0.88 e o da dimensão entretenimento foi de 0.87.

4.3.2 Instrumento para ambiente de literacia familiar

Este questionário é uma adaptação da escala de Mata (2002). Destinou-se aos encarregados de educação de crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, tem um total de 11 questões sobre materiais de leitura e escrita existentes em casa, a sua acessibilidade e a sua funcionalidade.

Existe uma questão de resposta aberta (“Quantos computadores/tablets existem em casa?”) uma questão com resposta dicotómica (“Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses materiais, o que faz normalmente?”) com opção de resposta de “Vai busca-los sozinho(a)” ou “Tem que pedir ou pai ou à mãe”), duas questões com uma escala de resposta de 6 pontos (e.g. “Quantos livros infantis existem em casa?” com opções de resposta de “0”, “1-25”, “26-50”, “51-75”, “76-100” ou “+100”), e as restantes questões têm uma escala de resposta de 4 pontos (e.g. “O vosso filho(a) costuma utilizar o computador/tablet sozinho?” com opções de resposta de “Várias vezes por semana”, “Algumas vezes por mês”, “Raramente” e “Nunca”).

4.3.3 Escala de solicitações por parte das crianças para o desenvolvimento de práticas de literacia familiar

Este questionário foi construído tendo como ponto de partida a escala de Pedro (2010) que foi uma adaptação da escala Hoover-Dempsey & Sandler (1995). Destinou-se aos encarregados de educação de crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, tem um total de 8 itens e subdivide-se em duas dimensões. A primeira subescala é “Solicitações dos filhos referentes a atividades de leitura”, tem 5 itens, um exemplo de um item é “O meu filho pede-me para fazermos atividades relacionadas com a leitura”. A segunda é “Solicitações dos filhos referentes a atividades de escrita”, tem 3 itens, um exemplo de item é “O meu filho pede-me para fazermos atividades relacionadas com a escrita”.

4.3.3.1 Análise das Propriedades Psicométricas

Recorreu-se a uma análise fatorial com extração de componentes principais e rotação Varimax com todos os itens correspondentes às solicitações dos filhos, de modo a analisar a sua organização. Inicialmente a primeira exploração resultou em 2 fatores, contudo retirou-se o item 5, uma vez que tinha baixa saturação no fator principal, quando retirado esse item

passou a existir um fator/dimensão para a iniciativa dos filhos (itens 1/2/3/4/11/12/13), que explica 64,78% da variância.

Tabela 1

Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das solicitações dos filhos

Matriz de componente^a	
	<u>Componente</u>
	<u>1</u>
Solicitações filhos escrita - item 11	.862
Solicitações filhos escrita - item 13	.848
Solicitações filho leitura - item 3	.837
Solicitações filho leitura - item 4	.835
Solicitações filho leitura - item 1	.755
Solicitações filhos escrita - item 12	.754
Solicitações filho leitura - item 2	.732
Variância explicada	64.78%
Valor próprio	4.53

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

De seguida foi feito a análise da consistência interna, o Alfa de Cronbach da dimensão solicitações dos filhos foi de 0.91.

4.3.4 Escala de iniciativa por parte dos pais de desenvolvimento de práticas de literacia familiar

Este questionário foi construído tendo como ponto de partida itens referentes à iniciativa por parte dos pais em relação à leitura e escrita de Mata (2006), sendo que foram acrescentados itens melhorando a caracterização da iniciativa dos pais. Destinou-se aos encarregados de educação de crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, tem um total de 8 itens e subdivide-se em duas dimensões. A primeira subescala “Iniciativa dos pais referente a atividades de leitura”, tem 5 itens, um exemplo de item é “Tenho iniciativa de fazer atividades relacionadas com a leitura com o meu filho”. A segunda é “Iniciativa dos pais referente a atividades de escrita”, tem 3 itens, um exemplo de item é “Tenho iniciativa de fazer atividades relacionadas com a escrita com o meu filho”.

4.3.4.1 Análise das Propriedades Psicométricas

Recorreu-se a uma análise fatorial com extração de componentes principais e matriz de componente rotativa (Varimax) com todos os itens correspondentes à iniciativa dos pais, de modo a que os itens fossem divididos pelas dimensões conceptuais. Inicialmente a primeira exploração resultou em 2 fatores, contudo retirou-se o item 10, uma vez que tinha baixa saturação no fator principal, quando retirado esse item passou a existir um fator – dimensão iniciativa dos pais (itens 6/7/8/9/14/15/16), que explica 67,66% da variância.

Tabela 2

Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala da iniciativa dos pais

Matriz de componente^a	
	<u>Componente</u>
	1
Iniciativa pais leitura - item 9	.874
Iniciativa pais leitura - item 8	.856
Iniciativa pais escrita - item 16	.851
Iniciativa pais escrita - item 14	.841
Iniciativa pais leitura - item 6	.834
Iniciativa pais escrita - item 15	.795
Iniciativa pais leitura - item 7	.694
Variância explicada	67.66%
Valor próprio	4.4

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

De seguida foi feito a análise da consistência interna, o Alfa de Cronbach da dimensão iniciativa dos pais foi de 0.92.

4.3.5 Escala das emoções relativas às interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de literacia familiar

Este questionário foi construído tendo como ponto de partida a escala de Calado (2016) que foi uma adaptação da escala de Pekrun, Lichtenfeld, Killi, e Reiss (2007). Foi utilizado outro formato de resposta, ou seja, o formato de resposta da escala de Calado (2016) é pictórica e o formato de resposta da presente escala é do tipo Likert. Esta escala destinou-se aos encarregados de educação de crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, tem um total

de 24 itens que reenviam para as emoções relativas às interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em meio familiar, subdividindo-se em três dimensões.

A primeira subescala é “Prazer”, existem 8 itens e referem-se ao prazer que se pode sentir nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, um exemplo de um item é “Ler e escrever com o meu filho é divertido”. A segunda subescala é “Ansiedade”, tem 8 itens e referem-se à ansiedade que se pode sentir nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, um exemplo de um item é “Quando leio e escrevo como meu filho acabamos por nos enervar”. A terceira subescala é “Aborrecimento”, tem 8 itens e remetem para o aborrecimento que se pode sentir nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, um exemplo de um item é “Os momentos de leitura e escrita com o meu filho são pouco interessantes”. A escala de resposta do tipo Likert, de seis pontos, onde os pais assinalam a opção com a qual se sentem mais identificados. Sendo que o 1 corresponde a nunca e o 6 a muito frequente.

4.3.5.1 Análise das Propriedades Psicométricas

Recorreu-se a uma análise fatorial com extração de componentes principais e matriz de componente rotativa (Varimax) com todos os itens do instrumento de emoções relativas às interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de literacia familiar. Inicialmente existiam vários itens ambíguos (saturando de modo semelhante em mais do que um fator) ou que estavam isolados em algum fator, tendo sido eliminados. Após a eliminação desses itens os restantes organizaram-se em 2 fatores: emoções positivas (itens 1/4/7/10/13/16/19/22) e emoções negativas (itens 5/6/8/9/11/12/14/15/17/20/21/23), com 69,48% da variância explicada.

Tabela 3

Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das emoções relatadas pelos pais

	Matriz de componente rotativa^a	
	Componente	
	1	2
Emoções pais -AB - item 21	.878	
Emoções pais - AB - item 9	.856	
Emoções pais - AN - item 23	.855	
Emoções pais -AN - item 17	.843	
Emoções pais - AB - item 6	.838	
Emoções pais - AB - item 12	.838	
Emoções pais - AN - item 8	.832	
Emoções pais - AN - item 14	.803	
Emoções pais - AB - item 15	.798	
Emoções pais - AN- item 11	.736	
Emoções pais - AN - item 5	.725	
Emoções pais - AN - item 20	.632	
Emoções pais - P - item 10		.890
Emoções pais - P - item 13		.877
Emoções pais - P - item 16		.845
Emoções pais - P - item 22		.812
Emoções pais -P - item 19		.805
Emoções pais - P - item 1		.795
Emoções pais - P - item 4		.672
Emoções pais - P - item 7		.669
Variância explicada	40.61%	28.87%
Valor próprio	8.12	5.77

Método de Extração: análise de Componente Principal.

De seguida foi feito a análise da consistência interna de cada uma das dimensões. O Alfa de Cronbach da dimensão emoções negativas foi de 0.95, o da dimensão emoções positivas foi de 0.91.

4.3.6 A Escala das Emoções face às práticas de literacia familiar

Esta escala foi construída tendo como base a escala de Calado (2016) que foi uma adaptação da escala de Pekrun, Lichtenfeld, et al. (2007). Destinou-se a crianças a frequentar

o 1º ano de escolaridade, sendo que os seus itens reenviam para as emoções sentidas no decorrer das práticas de leitura e escrita desenvolvidas em meio familiar, existindo um total de 24 itens divididos em três subescalas.

A primeira subescala é “Prazer”, existem 8 itens e referem-se ao prazer que se pode sentir no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita com os pais, um exemplo de um item é “Gosto de ler com os meus pais”. A segunda subescala é “Aborrecimento”, tem 8 itens e remetem para o aborrecimento que se pode sentir no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita com os pais, um exemplo de um item é “Distraio-me quando os meus pais leem para mim porque acho aborrecido”. A terceira subescala é “Ansiedade”, tem 8 itens e referem-se à ansiedade que se pode sentir no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita com os pais, um exemplo de um item é “Quando leio com os meus pais tenho medo de me enganar”. A escala de resposta deste instrumento é do tipo Likert de 5 pontos, 1 corresponde a “nada” e 5 corresponde a “muito”. Esta escala dispõe de imagens com expressões que demonstram diferentes intensidades emocionais. Ou seja, existem cinco expressões com diferentes intensidades de contentamento, cinco expressões com diferentes intensidades de aborrecimento e cinco expressões com diferentes intensidades de ansiedade.

Existem duas versões desta escala, uma em que as faces são de rapazes e a outra versão tem as faces de raparigas para que cada criança possa identificar-se com as faces.

4.3.6.1 Análise das propriedades psicométricas

A análise das propriedades psicométricas desta escala foi feita a partir de uma análise fatorial com extração de componentes principais e matriz de componente rotativa com todos os itens do instrumento de emoções sentidas pelas crianças no decorrer das práticas de literacia familiar (leitura e escrita). Foram retirados os itens que tinham saturação elevada em vários fatores e os que não saturavam consistentemente com a dimensão concetual. Também se considerou que houvesse algum equilíbrio na quantidade de itens para cada emoção. Após esta análise, com os 18 itens restantes procedemos a uma nova análise, tendo resultado uma solução com 3 fatores, Prazer (itens 1/4/13/16/19), Aborrecimento (itens 2/5/8/11/14/17) e Ansiedade (itens 3/6/9/15/18/21), que explicam 59,4% da variância.

Tabela 4

Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das emoções relatadas pelas crianças

	Matriz de componente rotativa^a		
	Componente		
	1	2	3
Emoções crianças - AN - item 21	.774		
Emoções crianças - AN - item 15	.768		
Emoções crianças - AN - item 18	.716		
Emoções crianças - AN - item 9	.710		
Emoções crianças - AN - item 6	.674		
Emoções crianças - AN - item 3	.652		
Emoções crianças - AB - item 11		.828	
Emoções crianças - AB - item 5		.809	
Emoções crianças - AB - item 2		.791	
Emoções crianças - AB - item 8		.715	
Emoções crianças - AB - item 14		.647	
Emoções crianças - AB - item 17	.441	.492	
Emoções crianças - P - item 13			.794
Emoções crianças - P - item 19			.793
Emoções crianças - P - item 16			.762
Emoções crianças - P - item 22			.692
Emoções crianças - P - item 1			.486
Emoções crianças - P - item 4			.483
Variância explicada	21.61%	20.41%	17.42%
Valor próprio	3.88	3.67	3.14

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

De seguida foi feito a análise da consistência interna de cada uma das dimensões. O Alfa de Cronbach da dimensão prazer foi de 0.79, o da dimensão aborrecimento foi de 0.88, e o da dimensão ansiedade foi de 0.86.

4.3.7 Instrumento para motivação da leitura

O instrumento utilizado para avaliar a motivação para a leitura foi o questionário “Eu e a Leitura” de Monteiro e Mata (2001). Este questionário aplica-se a crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, é constituído por 3 subescalas e tem um total de 20 itens (Monteiro & Mata, 2001).

A primeira subescala é “Satisfação”, existem 8 itens e referem-se à satisfação que se pode retirar da leitura, tal como à importância que se pode dar, um exemplo de um item é “Fico satisfeito quando me leem histórias” (Monteiro & Mata, 2001). A segunda subescala é “Autoconceito do leitor”, tem 7 itens e focam-se na percepção de competência da criança em relação a situações de leitura, um exemplo de um item é “Acho que consigo ler em voz alta para outras pessoas” (Monteiro & Mata, 2001). A terceira subescala é “Reconhecimento”, tem 5 itens e remetem para a comparação social da criança com os outros e para a importância dada pela criança ao reconhecimento externo do seu sucesso na leitura, um exemplo de um item é “Acho importante que os meus amigos me digam que leio bem” (Monteiro & Mata, 2001). A escala de resposta sofreu alterações, sendo que após a leitura da afirmação correspondente a cada item a criança tinha que escolher uma bola, existindo 5 tamanhos diferentes de bolas, sendo apresentada em primeiro lugar uma bola grande e as restantes vão gradualmente diminuindo de tamanho, sendo a quinta bola a menor. A bola maior correspondia “completamente parecido comigo”, a seguinte a “muito parecido comigo”, a seguinte “um bocadinho parecido comigo”, a próxima “um pouco parecido comigo” e a última e menor bola correspondia a “nada parecido comigo”.

As respostas dos itens que representam altos níveis de motivação são cotadas de 5 a 1, e as respostas dos itens que refletem baixos níveis de motivação são cotadas de 1 a 5.

4.3.7.2 Análise das propriedades psicométricas

Recorreu-se a uma análise fatorial com extração de componentes principais e matriz de componente rotativa, com todos os itens do instrumento de motivação para a leitura. Recorreu-se a esta análise porque o modo de aplicação da escala foi modificada, passando a ser uma escala pictórica, e os itens foram formulados. Inicialmente existiam vários itens ambíguos (explicado em mais do que um fator) ou que estavam isolados em algum fator, sendo eliminados. Após a eliminação desses itens uma nova análise fatorial resultou na extração de 3 fatores: reconhecimento (itens 3/7/11/16), autoconceito (itens 2/8/10/18) e satisfação (itens 1/4/13), que explicam 59,2% da variância

Tabela 5

Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala da motivação para a leitura

	Matriz de componente rotativa^a		
	Componente		
	1	2	3
Motivação para a leitura crianças - R - item 11	.818		
Motivação para a leitura crianças - R - item 7	.806		
Motivação para a leitura crianças - R - item 3	.765		
Motivação para a leitura crianças - R - item 16	.717		
Motivação para a leitura crianças - AC - item 2		.780	
Motivação para a leitura crianças - AC - item 18		.759	
Motivação para a leitura crianças - AC - item 8		.736	
Motivação para a leitura crianças - AC - item 10		.730	
Motivação para a leitura crianças - S - item 4			.842
Motivação para a leitura crianças - S - item 1			.779
Motivação para a leitura crianças - S - item 13			.659
Variância explicada	22.84%	21.17%	14.20%
Valor próprio	2.97	2.75	1.85

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

De seguida foi feito a análise da consistência interna de cada uma das dimensões. O Alfa de Cronbach da dimensão reconhecimento foi de 0.83, o do autoconceito foi de 0.78 e o da satisfação foi de 0.66.

4.4 Procedimento

Inicialmente entrou-se em contacto com o agrupamento da escola onde recolhi a minha amostra, e foi apresentado o estudo e os seus objetivos. A recolha dos dados foi aprovada e posteriormente entrou-se em contacto com as professoras das turmas para dar a conhecer o estudo e pedir a sua colaboração. De seguida, foram enviados aos pais os consentimentos informados para que autorizassem os seus filhos a participar no estudo.

O consentimento informado englobava os objetivos do estudo, estava explícito que a participação era voluntária, tanto a dos encarregados de educação como das crianças, foi referido que os dados eram confidenciais, pois saberei quem está a participar e alguns dos seus dados, mas não os divulgarei.

Os riscos que correram a participar neste estudo eram riscos mínimos, uma vez que os participantes só tinham de responder a questionários, sendo algo que não os colocaria em risco.

A aplicação dos questionários foi feita em pequenos grupos, fora do contexto de sala de aula, sendo acordado com cada professora a melhor altura para não prejudicar os momentos de aprendizagem.

Os questionários que os pais preencheram foram levados para suas casas através dos seus filhos e depois de preenchidos foram entregues às professoras pelas crianças, sendo recolhidos posteriormente.

V. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo vai ser feita a análise dos dados recolhidos através dos vários instrumentos, inicialmente vão ser analisados os resultados de cada um dos instrumentos passados, para caracterizar o que cada um deles media, e de seguida vai ser feita a análise de relações entre as diversas variáveis.

1. Caracterização da Literacia Familiar

O primeiro objetivo deste estudo era caracterizar as práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais no início da escolaridade. De seguida, são apresentadas as características das práticas de literacia familiar, do ambiente de literacia familiar, das solicitações dos filhos e da iniciativa dos pais, tal como, as suas relações.

As práticas de literacia familiar foram caracterizadas com base na média dos itens que constituíam cada um do tipo de práticas. Estes dados estão apresentados no gráfico da Figura 1.

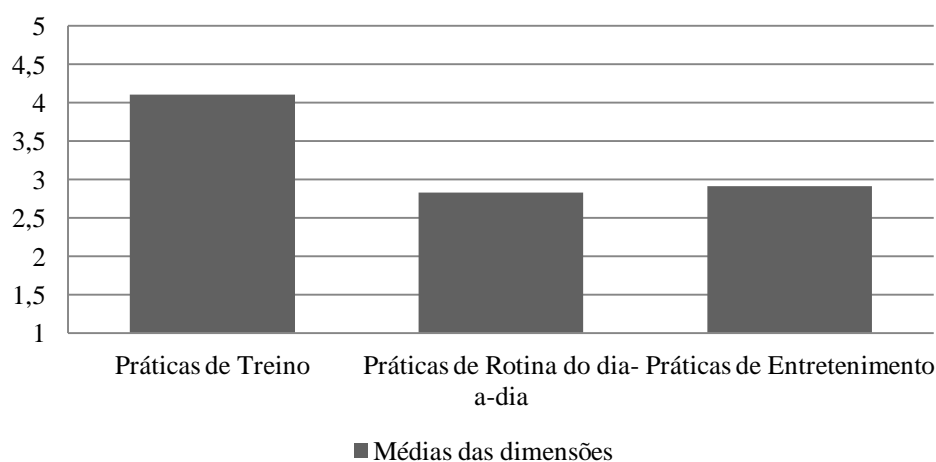


Figura 1. Caracterização das práticas de literacia familiar

A análise do gráfico permite-nos verificar que os valores médios das “Práticas de Treino” são elevados ($M=4.11$) e os valores médios das “Práticas de Rotina” e “Práticas de Entretenimento” são um pouco mais baixos ($M=2.83$ e $M=2.91$), tendo em conta que estes valores podem variar entre 1 e 5. A comparação entre estas médias, através do *Teste t-student* para amostras emparelhadas, mostrou que as “Práticas de Rotina” e “Práticas de Entretenimento” não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Contudo, existem

diferenças estatisticamente significativas nas comparações entre as “Práticas de Treino” e as restantes confirmando que são este tipo de práticas que são desenvolvidas com mais frequência nestas famílias ($t(82)=18.11, p<0.001$; $t(82)=15.71, p<0.001$).

Para além das práticas de literacia, procurámos caracterizar o ambiente de literacia nestas famílias através de alguns indicadores identificados na literatura como importantes. Estes indicadores referem-se a materiais e a interações que podem facilitar e potenciar o envolvimento com a leitura e a escrita. Um primeiro aspeto que analisámos foi a existência, disponibilidade e utilização de materiais de leitura e escrita em casa. No que se refere aos materiais de escrita (e.g. canetas, lápis) a grande maioria das famílias (95.2%) menciona que existem “muitos” desses materiais, sendo que a maior percentagem de pais (35.6%) referem que esses materiais se localizam na sala e no quarto, e 17.8% dos pais mencionam que se localizam em todas as divisões. Mais do que esses materiais existirem em casa, a maioria dos pais (98.8%) dizem que esses materiais estão acessíveis, sendo que as suas crianças quando querem utiliza-los vão busca-los sozinhos.

Relativamente ao número de livros infantis que existem em casa a grande maioria dos pais (80.5%) mencionam que têm em suas casas mais de 26 livros infantis, quanto aos livros para adultos um pouco mais de metade das famílias (54.2%) dizem existir mais de 26 livros. A acessibilidade aos livros foi outro dos elementos que recolhemos, sendo que a maioria das crianças tem autonomia para irem buscar estes materiais com muita frequência (78%).

Também quisemos analisar a quantidade de computadores/tablets existentes no ambiente de literacia familiar, sendo que 97.5% das famílias mencionam ter 1 ou mais computadores/tablets em suas casas. Relativamente à acessibilidade dos mesmos 80.8% dos pais mencionam que os seus filhos muitas ou algumas vezes pedem aos pais para irem buscar esse material.

A utilização do computador/tablet também foi analisada, sendo que 69.8% das crianças costuma utilizar o computador/tablet sozinho várias vezes por semana e algumas vezes por mês e 80,5% das crianças utiliza o computador/tablet com os pais várias vezes por semana e algumas vezes por mês. E quando utilizam com outras pessoas a maior percentagem é com os irmãos (38.1%) a seguir, com os avós (21.4%).

Relativamente às finalidades para a utilização do computador, as que são mais mencionadas são “jogar” e “ver vídeos”.

Seguidamente são caracterizadas as solicitações por parte dos filhos para o envolvimento dos pais em tarefas de leitura e escrita. Os valores médios das solicitações dos

filhos são elevadas ($M=4.79$), tendo em conta que os valores podem variar entre 1 e 6. Assim, é possível referir que os pais mencionam que os seus filhos fazem muitas solicitações para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

A iniciativa dos pais para o envolvimento dos mesmos em tarefas de leitura e escrita também será caracterizada. Os valores médios da iniciativa dos pais são elevadas ($M=4.92$), tendo em conta que os valores podem variar entre 1 e 6. Os pais mencionam que têm muita iniciativa para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

Procedeu-se à comparação entre as médias das solicitações dos filhos e da iniciativa dos pais, através do *Teste t-student* para amostras emparelhadas, mostrou que existem correlações fortes e estatisticamente significativas entre as “Solicitações dos Filhos” e a “Iniciativa dos Pais” ($r=0.69, p<0.001$).

De modo a perceber se existem diferenças nas diferentes práticas de literacia familiar consoante as solicitações dos filhos organizámos três grupos consoante a frequência relatada de solicitações, e com uma dimensão equivalente. No Grupo 1 – Baixas Solicitações, os valores variavam entre 1 e 4.43 ($n=26$), Grupo 2 – Solicitações Médias os valores variaram entre 4.44 e 5.29 ($n= 30$) e no Grupo 3 – Elevadas Solicitações os valores variaram entre 5.30 e 6 ($n=26$).

Na figura 2 estão representadas as frequências médias das práticas relatadas pelos pais nos 3 grupos de solicitações dos filhos.

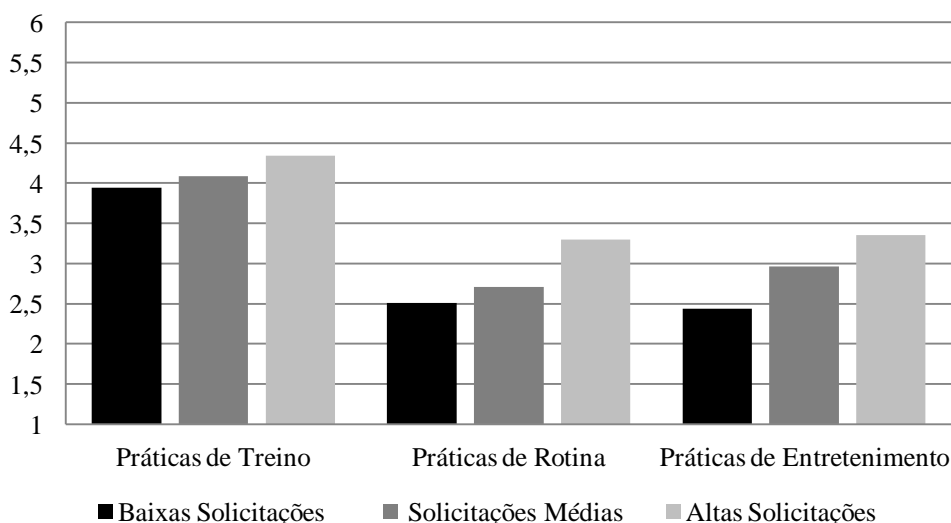


Figura 2. Relação entre as práticas de literacia familiar as solicitações dos filhos

Através do gráfico da figura 2 é possível verificar que quando a frequência das solicitações dos filhos aumenta a frequência das práticas (treino, rotina e entretenimento) também aumenta. Sendo possível constatar que os valores mais elevados na frequência de cada tipo de práticas ocorrem quando existe a percepção de elevadas solicitações.

Através de uma ANOVA foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de iniciativa nas “Práticas de Rotina” ($F(2,79)=13.03$, $p<0.001$) e nas “Práticas de Entretenimento” ($F(2,79)=14.56$, $p<0,001$), não existindo diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de iniciativa relacionados com as práticas de treino.

Ao fazer comparações múltiplas através do teste Tukey HSD foi possível verificar que existiam diferenças estatisticamente significativas nas “Práticas de Rotinas” entre as Baixas Solicitações e as Elevadas Solicitações ($p<0.001$) e entre as Solicitações Médias e as Elevadas Solicitações ($p =0.001$).

Nas “Práticas de Entretimento” existem diferenças estatisticamente significativas entre as Baixas Solicitações e as Solicitações Médias ($p=0.006$), entre as Baixas Solicitações e as Elevadas Solicitações ($p<0.001$), contudo, não existe diferenças estatisticamente significativas entre Solicitações Médias e Elevadas Solicitações.

Em síntese, constatámos que de um modo geral é o grupo com baixas solicitações dos filhos, que se diferencia dos restantes na frequência de práticas de literacia desenvolvidas, sendo essa diferença sempre maior na comparação com o grupo onde existe elevada solicitação por parte dos filhos.

De forma a perceber se existiam diferenças nas práticas de literacia familiar consoante o grau de iniciativa dos pais, organizámos os participantes em 3 grupos consoante a frequência relatada de iniciativa. No Grupo 1 – Baixa Iniciativa os valores médios variavam entre 1 e 4.71 ($n=26$), no Grupo 2 – Iniciativa Média os valores variaram entre 4.72 e 5.29 ($n=27$) e no Grupo 3 – Elevada Iniciativa os valores médios variaram entre 5.30 e 6 ($n=29$).

Na figura 3 estão representadas as frequências médias das práticas relatadas pelos pais nos 3 grupos de iniciativa para promover a participação dos filhos.

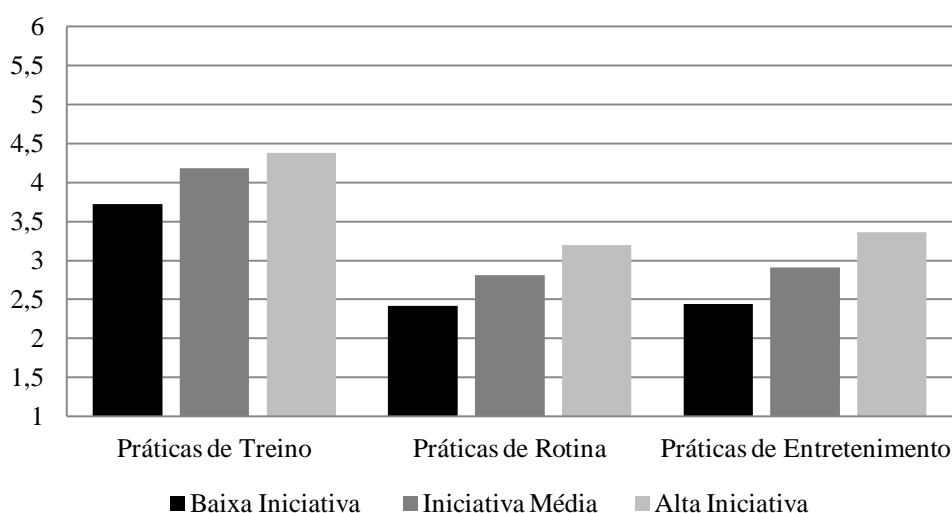


Figura 3. Relação entre as práticas de literacia familiar a iniciativa dos pais

Através do gráfico da figura 3 é possível constatar que os valores da frequência de todos os tipos de práticas são mais elevados quando existe a perceção de alta iniciativa. Verificando-se que quando a frequência da iniciativa aumenta, a frequência das práticas (treino, rotina e entretenimento) aumenta também.

Através de uma ANOVA foi possível identificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de iniciativa nas “Práticas de Treino” ($F(2,77)=8.20$, $p=0.001$), “Práticas de Rotina” ($F(2,77)=10.92$, $p<0.001$) e nas “Práticas de Entretenimento” ($F(2,77)=14.64$, $p<0,001$).

Ao fazer comparações múltiplas através do teste Tukey HSD foi possível verificar que existiam diferenças estatisticamente significativas nas “Práticas de Treino” entre a Baixa Iniciativa e a Iniciativa Média ($p=0.020$) e entre a Baixa Iniciativa e a Elevada Iniciativa ($p<0.001$). Relativamente às “Práticas de Rotina” é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre Baixa Iniciativa e Elevada Iniciativa ($p<0.001$), e entre a Iniciativa Média e a Elevada Iniciativa ($p=0.047$). Nas “Práticas de Entretenimento” existem diferenças estatisticamente significativas entre a Baixa Iniciativa e a Iniciativa Média ($p=0.021$), a Baixa Iniciativa e a Elevada Iniciativa ($p<0.001$), e entre a Iniciativa Média e a Elevada Iniciativa ($p=0.022$).

Como pudemos constatar o grupo de pais de baixa iniciativa refere sempre menor frequência de práticas de literacia em relação aos outros dois grupos.

Foi analisada a relação entre as solicitações dos filhos e a quantidade de livros existente no ambiente de literacia, relatada pelos pais. Verificámos que existe uma associação estatisticamente significativa entre a quantidade de livros infantis e as solicitações das

crianças (Solicitações dos Filhos/Quantidade de livros infantis - $r=0.27$, $p=0.013$). Existindo uma tendência de quanto mais solicitações, mais livros infantis. Relativamente à quantidade de livros para adultos não se relaciona significativamente com as solicitações dos filhos.

Também se analisou a relação entre a iniciativa dos pais e a quantidade de livros existente no ambiente de literacia. Constatámos que existe uma associação estatisticamente significativa entre a iniciativa dos pais e as quantidades de livros infantis e de adultos (Quantidade de livros infantis/Iniciativa dos Pais - $r=0.30$, $p=0.007$; Quantidade de livros de adultos/Iniciativa dos pais - $r=0.28$, $p=0.010$). Existindo uma tendência de quanto mais livros infantis e de adultos, mais iniciativa.

Outro dos aspetos que procurámos analisar foi se existia alguma relação entre o ambiente de literacia familiar e a frequência de práticas de literacia familiar, relatadas pelos pais. De um modo geral não identificámos correlações significativas.

2. Caracterização do Ambiente Emocional

De seguida, são apresentadas as características do ambiente emocional percecionado, ou seja, a perceção dos pais em relação às emoções sentidas nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento das práticas de literacia familiar e a perceção dos filhos das emoções sentidas pelos próprios no desenvolvimento de práticas de literacia familiar, tal como as suas relações, uma vez que o segundo objetivo deste estudo era analisar o ambiente emocional percecionado pelos pais e filhos quando ocorrem práticas de literacia familiar.

No que refere às emoções percecionadas pelos pais apresenta-se o gráfico da figura 4 com a sua caracterização.

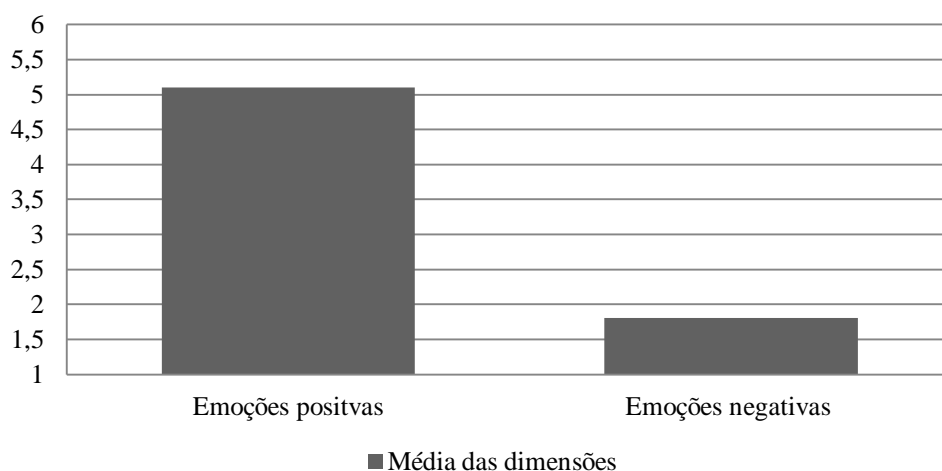


Figura 4. Caracterização das emoções percebidas pelos pais

Através do gráfico da figura 4 é possível verificar que os valores médios das “Emoções Positivas” são elevados ($M=5.10$) e os valores médios das “Emoções Negativas” são baixos ($M=1.81$), tendo em conta que estes valores poderiam variar entre 1 e 6. Assim, os pais têm uma percepção de que as interações com os seus filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita são muito positivas, tendo por base os dois indicadores que considerámos. A comparação entre estas médias, através do *Teste t-student* para amostras emparelhadas, mostrou que as “Emoções Positivas” e as “Emoções Negativas” apresentam diferenças estatisticamente significativas ($t(82)=19.27, p<0.001$).

As características das emoções que as crianças mencionam sentir no decorrer das práticas de leitura e escrita desenvolvidas com os seus pais, apresentam-se de seguida.

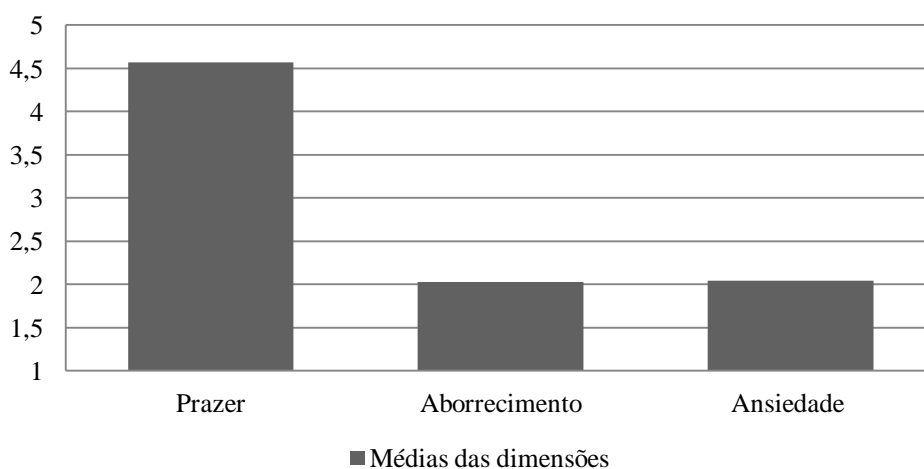


Figura 5. Caracterização das emoções relatadas pelas crianças

Através do gráfico da figura 6 é possível verificar que os valores médios do “Prazer” são elevados ($M=4.57$) e os valores médios do “Aborrecimento” e da “Ansiedade” mais baixos ($M=2.03$ e $M=2.04$), tendo em conta que estes valores podem variar entre 1 e 5. A comparação entre estas médias, através do *Teste t-student* para amostras emparelhadas, mostrou que o “Prazer” e as restantes apresentam diferenças estatisticamente significativas (Aborrecimento/Prazer- $t(101)=-15.0359$, $p<0.001$; Ansiedade/Prazer - $t(101)=-15.56$, $p<0.001$). Contudo, a comparação entre as médias do “Aborrecimento” e da “Ansiedade” mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Procurámos analisar se existia alguma relação entre as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita e as emoções relatadas pelos pais das interações com os seus filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Neste caso também não encontramos nenhuma correlações estatisticamente significativas.

3. Caracterização da Motivação para a Leitura

O terceiro objetivo era caracterizar a motivação para a leitura das crianças do 1º ano de escolaridade. No gráfico da figura 6 está apresentada a caracterização da motivação para a leitura das crianças através das dimensões “Satisfação”, “Reconhecimento” e “Autoconceito”.

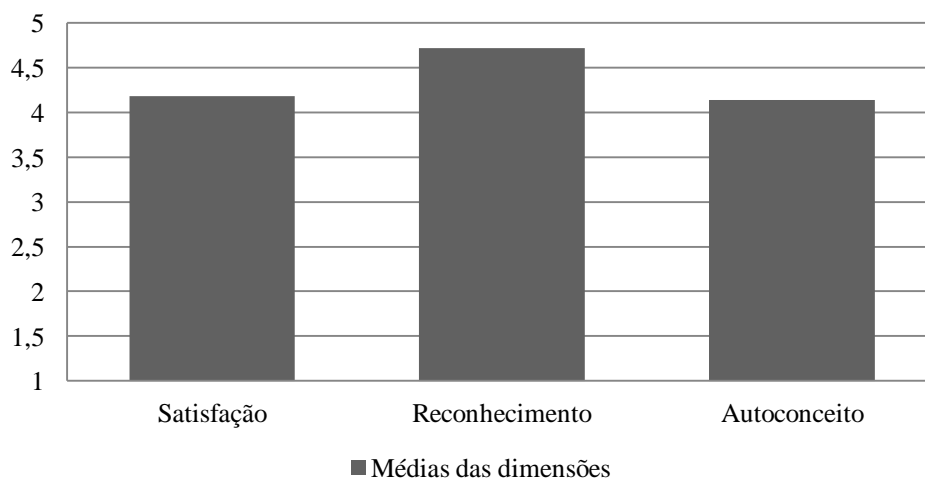


Figura 6. Caracterização da motivação para a leitura das crianças

Através da análise do gráfico da figura 6 é possível verificar que os valores médios são elevados em todas as dimensões, tendo em conta que estes valores podiam variar entre 1 e 5. Assim, estas crianças parecem estar motivadas, tendo por base os três indicadores que

considerámos. Contudo, o “Reconhecimento” apresenta a média mais elevada ($M=4.72$), relativamente às médias da “Satisfação” e do “Autoconceito” são um pouco mais baixas ($M=4.18$ e $M=4.14$). A comparação entre estas médias, através do *Teste t-student* para amostras emparelhadas, mostrou que a “Satisfação” e o “Autoconceito” não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Contudo, existem diferenças estatisticamente significativas entre o “Reconhecimento” e a “Satisfação” ($t(101)=5.02$, $p<0.001$), tal como entre o “Reconhecimento” e o “Autoconceito” ($t(101)=6.51$, $p<0.001$).

4. Relação entre Literacia Familiar e Características Emocionais

O quarto objetivo era estudar eventuais relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e as características afetivas, sendo apresentadas de seguidas essas relações.

Procurámos analisar se existia alguma relação entre a frequência de práticas de literacia familiar, relatadas pelos pais, e as emoções sentidas nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, relatadas pelos pais. Foi possível verificar que todas as dimensões das práticas de literacia (Práticas de Treino, Práticas de Rotina e Práticas de Entretenimento) estão estatisticamente associadas às “Emoções Positivas” (Práticas de Treino/Emoções Positivas - $r=0.26$, $p=0.020$; Práticas de Rotina/Emoções Positivas - $r=0.41$, $p<0.001$, Práticas de Entretenimento/Emoções Positivas - $r=0.45$, $p<0.001$). Ou seja, revela que quanto mais os pais referem que desenvolvem práticas, mais emoções positivas são relatadas pelos mesmos.

Também é possível verificar que existe uma associação negativa e significativa entre as “Práticas de Entretenimento” e as “Emoções Negativas” ($r= -0.35$, $p=0.001$). Ou seja, quanto mais práticas de entretenimento os pais referem que desenvolvem, menos emoções negativas são relatadas.

Outro dos aspetos que procurámos analisar foi se existia alguma relação entre a frequência de práticas de literacia familiar, relatadas pelos pais, e as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita. De um modo geral não identificámos correlações significativas.

Analisámos se existia alguma relação entre a quantidade de livros existente no ambiente de literacia, relatadas pelos pais, e as emoções sentidas nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, relatadas pelos pais. Verificámos

que as “Emoções Positivas” estão estatisticamente associadas à quantidade de livros infantis e de adultos existentes no ambiente de literacia familiar (Emoções Positivas/Quantidade de livros infantis - $r=0.31$, $p=0.005$; Emoções Positivas/Quantidade de livros para adultos - $r=0.23$, $p=0.040$). Ou seja, existe uma tendência de quanto mais emoções positivas são relatadas pelos pais na interação pai-filho em práticas de leitura e escrita, os pais referem que existem mais livros em casa.

Outro dos aspetos que procurámos analisar foi se existia alguma relação entre a quantidade de livros existente no ambiente de literacia familiar, relatadas pelos pais, e as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita. Nesta análise foi possível verificar que não existem correlações significativas.

Procurámos analisar a relação entre diferentes frequências da iniciativa dos pais, relatadas pelos pais, e as emoções relativas às interações com os seus filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, percecionadas pelos pais. De seguida, são apresentados os dados das emoções relatadas pelos pais (emoções positivas e emoções negativas) em cada um dos grupos de iniciativa dos pais (baixa iniciativa, iniciativa média e elevada iniciativa).

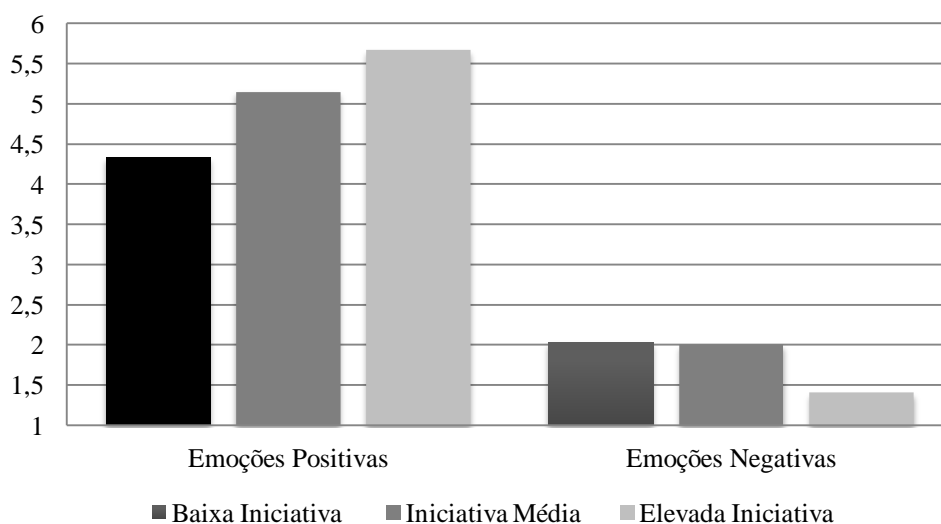


Figura 7. Relação entre as emoções percebidas pelos pais e a iniciativa dos pais

Através do gráfico da figura 7 é possível verificar que os valores médios da iniciativa dos pais nas “Emoções Positivas” são elevados, sendo que são acima do ponto médio. Verificando-se que os valores das emoções positivas aumentam quando a frequência de iniciativa por parte dos pais também aumenta (Emoções Positivas/Baixa Iniciativa –

$M=4.33$; Emoções Positivas/Iniciativa Média – $M=5.15$; Emoções Positivas/Elevada Iniciativa – $M=5.67$). Relativamente às “Emoções Negativas” é possível verificar que os valores são baixos, estando muito abaixo do ponto médio, sendo que as emoções negativas diminuem em função do aumento da frequência da iniciativa por parte dos pais (Emoções Negativas/Baixa Iniciativa – $M=2.3$; Emoções Negativas /Iniciativa Média – $M=2.01$; Emoções Negativas/Elevada Iniciativa – $M=1.41$).

Assim sendo, os pais mencionam que sentem menos emoções positivas e mais emoções negativas quando têm menos iniciativa, e sentem mais emoções positivas e menos emoções negativas quando têm muita iniciativa para desenvolverem tarefas de leitura e escrita com os seus filhos.

Através de uma ANOVA foi possível verificar que existiam diferenças estatisticamente significativas nas “Emoções Positivas” nos diferentes grupos de iniciativa dos pais ($F(2,77)=26.31, p<0.001$). Também acontece o mesmo com as “Emoções Negativas” ($F(2,77)= 4.08, p=0.021$).

Ao fazer comparações múltiplas através do teste Tukey HSD foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nas “Emoções Positivas” entre a Baixa Iniciativa e a Iniciativa Média ($p<0.001$), a Baixa Iniciativa e a Elevada Iniciativa ($p<0.001$) e a Iniciativa Média e a Elevada Iniciativa ($p=0.012$). Relativamente às “Emoções Negativas” aferiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre a Baixa Iniciativa e a Elevada Iniciativa ($p=0.042$) e entre a Iniciativa Média e a Elevada Iniciativa ($p=0.046$), entre a Baixa Iniciativa e a Iniciativa Média não existem diferenças estatisticamente significativas. Constata-se assim, que nos grupos com mais iniciativa também são relatadas mais emoções positivas e referida a ocorrência menos frequente de emoções negativas.

Para além de analisar a relação entre diferentes frequências da iniciativa dos pais, relatadas pelos pais, e as emoções relatadas pelos pais nas interações com os seus filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, também quisemos analisar a relação entre diferentes frequências de solicitações das crianças, percecionadas pelos pais, e as emoções relatadas pelos pais nas interações com os seus filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Na figura 8 são apresentados os dados das emoções relatadas pelos pais (emoções positivas e emoções negativas) em cada um dos grupos de solicitações dos filhos (baixas solicitações, solicitações médias e elevadas solicitações).

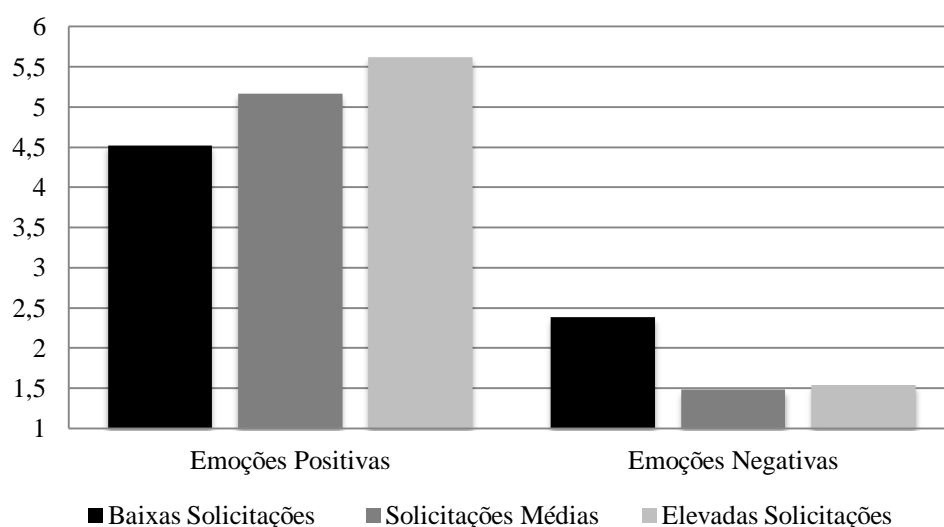


Figura 8. Relação entre as emoções percebidas pelos pais e as solicitações dos filhos

No gráfico da figura 8 é possível verificar que as médias das solicitações dos filhos nas “Emoções Positivas” são elevadas, sendo que são acima do ponto médio. Constatando-se que os valores das emoções positivas aumentam quando a frequência de solicitações por parte das crianças também aumenta (Emoções Positivas/Baixas Solicitações – $M=4.52$; Emoções Positivas/Solicitações Médias – $M=5.16$; Emoções Positivas/ Elevadas Solicitações – $M=5.62$). Nas “Emoções Negativas” constata-se que os valores são baixos, estando muito abaixo do ponto médio. Através do gráfico verifica-se que quando as solicitações são baixas a média das emoções negativas é de 2.38, quando as solicitações são médias os valores médios das emoções negativas são de 1.48 e quando as solicitações são elevadas a média das emoções negativas é de 1.54. Assim, os pais mencionam que sentem menos emoções positivas e mais emoções negativas quando têm a percepção de menos solicitações por parte dos filhos.

Através de uma ANOVA foi possível verificar que existiam diferenças estatisticamente significativas nas “Emoções Positivas” nos diferentes grupos de solicitações dos filhos ($F(2,79)=14.59, p<0.001$) e nas “Emoções Negativas” ($F(2,79)=9.29, p<0.001$).

Ao fazer comparações múltiplas através do teste Tukey HSD constatámos que existem diferenças estatisticamente significativas nas “Emoções Positivas” entre as Baixas Solicitações e as Solicitações Médias ($p=0.005$) e as Baixas Solicitações e as Elevadas Solicitações ($p<0.001$). Relativamente às “Emoções Negativas” aferiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as Baixas Solicitações e as Solicitações Médias ($p=0.001$) e entre as Baixas Solicitações e as Elevadas Solicitações ($p=0.002$). Em síntese, pudemos verificar que o grupo em que são relatadas mais baixas solicitações das crianças para

a participação, se diferencia dos outros grupos, tanto ao nível das emoções positivas como das emoções negativas relatadas dos momentos de práticas partilhadas de literacia.

Ao analisarmos as relações entre as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita e a iniciativa dos pais, percecionadas pelos mesmos, através de uma ANOVA, verificámos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos de iniciativa dos pais nas emoções dos filhos (Prazer, Ansiedade e Aborrecimento). Tais resultados também se constataram quando analisámos as relações entre as emoções percecionadas pelas crianças e as solicitações das mesmas, percecionadas pelos pais.

5. Relação entre Literacia Familiar e Características Motivacionais

Analisar relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e motivação para a leitura era o quinto objetivo deste estudo, sendo analisadas essas relações de seguida.

Um dos aspetos que procurámos analisar foi se existia alguma relação entre a frequência de práticas de literacia familiar, relatadas pelos pais, e as características motivacionais das crianças face à leitura, relatadas pelas mesmas. De um modo geral, não identificámos correlações significativas, com uma exceção na associação entre o reconhecimento e as práticas de rotinas ($r= 0.24$, $p=0.039$).

Outro dos aspetos que procurámos analisar foi se havia alguma relação entre a quantidade de livros existente no ambiente de literacia familiar, relatadas pelos pais, e as características motivacionais das crianças face à leitura, percecionadas pelas mesmas. De um modo geral, não identificámos correlações significativas.

Verificámos a relação entre os constructos motivacionais, relatadas pelas crianças, e as solicitações dos filhos, relatadas pelos pais. De um modo geral, não identificámos correlações significativas, com uma exceção na associação entre o reconhecimento e as solicitações dos filhos (Reconhecimento/Solicitações dos Filhos - $r=0.32$, $p=0.004$)

Ao analisar a relação entre os constructos motivacionais, mencionados pelas crianças, e a iniciativa por parte dos pais, percecionadas pelos mesmos, não verificámos nenhuma correlações estatisticamente significativas.

6. Relação entre Características Afetivas e Motivação para a Leitura

Também procurámos analisar se existia alguma relação entre as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita e as características motivacionais das crianças face à leitura, relatadas pelas próprias, sendo se seguida apresentada, na tabela 6.

Tabela 6

Correlações entre emoções percebidas pelas crianças e motivação para a leitura

		Correlações		
		Reconhecimento	Satisfação	Autoconceito
Ansiedade_Filhos	Correlação de Pearson	-.287**	-.056	-.281**
	Sig. (bilateral)	.003	.574	.004
	N	102	102	102
Aborrecimento_Filhos	Correlação de Pearson	-.240*	-.131	-.234*
	Sig. (bilateral)	.015	.188	.018
	N	102	102	102
Prazer_Filhos	Correlação de Pearson	.263**	.378**	.353**
	Sig. (bilateral)	.007	.000	.000
	N	102	102	102

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Através da tabela 6 é possível verificar que existe uma associação negativa e significativa entre a emoção “Ansiedade” e as características motivacionais “Reconhecimento” e “Autoconceito”. Não tendo sido encontradas associações estatisticamente significativas entre a “Ansiedade” e a “Satisfação”. Quando correlacionámos o “Aborrecimento” com as características motivacionais, também verificámos que existe uma associação estatisticamente significativa com o “Reconhecimento” e o “Autoconceito”. Desta forma, quanto menos emoções de aborrecimento e de ansiedade as crianças dizem sentir, referem ter maior autoconceito de leitor e dão maior importância ao reconhecimento externo.

Também é possível verificar que todas as dimensões da motivação para a leitura (Reconhecimento, Satisfação e Autoconceito) estão estatisticamente associadas ao “Prazer”. Ou seja, quanto mais as crianças mencionam que sentem prazer em atividades de leitura e escrita, mencionam que dão uma maior importância ao reconhecimento externo, sentem mais satisfação na leitura e o seu autoconceito de leitor é maior.

VI. DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivos: (1) caracterizar as práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais no início da escolaridade; (2) analisar o ambiente emocional percebido pelos pais e filhos quando ocorrem práticas de literacia familiar; (3) caracterizar a motivação para a leitura das crianças do 1º ano de escolaridade; (4) estudar eventuais relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e características afetivas desses ambientes; (5) analisar relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e motivação para a leitura; (6) analisar as relações entre as características afetivas e a motivação para a leitura das crianças.

Relativamente ao primeiro objetivo (caracterizar as práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais no início da escolaridade), inicialmente caracterizámos as práticas de literacia familiar, sendo assim possível constatar a diversidade existente nas diversas famílias no desenvolvimento de atividades relacionadas com a literacia. Segundo Pacheco e Mata (2013) é importante a caracterização das práticas de literacia familiar, uma vez que, somente assim, é possível compreender de uma forma mais ampla a literacia das diferentes famílias e compreender possíveis obstáculos existentes na sua implementação. Ao caracterizar as práticas de literacia familiar verificou-se que é mencionado pelos pais o desenvolvimento de mais práticas de treino do que práticas de entretenimento ou de rotina, assim sendo vai ao encontro com as investigações de Mata e Pacheco (2009) e Pacheco e Mata (2013), que constataram que, em crianças no pré-escolar, as práticas de treino são as que os pais mais mencionam desenvolver, de seguida as práticas de entretenimento e por último as práticas de rotina do dia-a-dia. Parece que o mesmo padrão de frequência se mantém depois das crianças ingressarem na escolaridade obrigatória. Face a estes resultados, é possível referir que a primeira hipótese (são relatadas pelos pais o desenvolvimento de mais práticas de treino do que de práticas de rotinas e práticas de entretenimento) se confirma. Apesar das práticas de treino serem as que os pais mencionam que mais desenvolvem, os pais relatam que as práticas de entretenimento e de rotinas também são desenvolvidas pelos pais, sendo que em menor frequência. Pacheco e Mata (2013) referem que a pouca regularidade de práticas relacionadas com a leitura e escrita no quotidiano das crianças leva a um menor envolvimento destas em atividades funcionais e utilitárias, não facilitando a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita. Assim, é

importante desenvolver práticas de literacia familiar, mesmo que não sejam focadas no ensino/treino, para que fomente a aprendizagem da leitura e escrita das crianças (Mata, 2012).

O ambiente de literacia familiar também foi caracterizado, uma vez que segundo Saracho (2002) o ambiente de literacia familiar da criança é fundamental para o desenvolvimento da literacia. Verificámos que os pais mencionam que existem diversos materiais de escrita (e.g. canetas e folhas), estando de acordo com a investigação de Edwards (2014) e de Mata (2006) que verificaram que os ambientes de literacia familiar eram ricos em materiais de escrita. Em relação à autonomia que a criança tem para ir buscar esse material é muito elevada, sendo que a maioria dos pais mencionam que os seus filhos vão buscar sozinhos esses materiais, também Mata (2006), obteve esses resultados. Assim, não é possível mencionar que existe muita variabilidade entre as diferentes famílias, uma vez que a grande maioria dos pais revelaram que esses materiais estavam presentes no ambiente de literacia familiar e estavam acessíveis às crianças.

O mesmo não acontece com a quantidade de livros existentes no ambiente de literacia familiar, verificámos nos dados recolhidos que existe muita diversidade entre as famílias relativamente à quantidade de livros que têm em casa, tal poderá acontecer pela perceção que os pais têm da importância desses materiais e da leitura dos mesmos. Contudo, apesar de existir variedade relativamente à quantidade de livros, foi verificado que a maior parte dos pais mencionou que os seus filhos têm acesso a esses materiais.

Relativamente à localização desses materiais, a maioria dos pais menciona que estão na sala e no quarto, sendo que muitos dos pais referem que estão em todas as divisões da casa, Mata (1999) também menciona que os pais e os seus filhos referem que esses materiais se encontram no quarto da criança, e existem alguns casos em que referem que se encontram distribuídos por várias divisões. Esta característica, quanto à facilidade de acesso a materiais, identificada há vários anos em famílias com crianças em idade pré-escolar continua a surgir neste estudo, com crianças em idade escolar, realçando que pela disponibilidade de materiais, as crianças podem ter oportunidades frequentes para usarem e interagirem com a leitura e a escrita. Estas oportunidades podem ser um elemento bastante importante tal como estabelece Hannon (1996) no modelo ORIM.

Edwards (2014) refere no seu estudo que as mães relatam utilizar com frequência o computador e a internet como material de literacia. Como a utilização do computador influencia a aquisição e o desenvolvimento da literacia (Mata, 2006) constituiu um elemento de análise. No estudo de Mata (2006), com crianças em idade pré-escolar, foi possível

verificar que praticamente todas as famílias disponham de computador. Os pais referiram que era muito frequente os seus filhos pedirem para ir buscar esses materiais, sendo também mais frequente as crianças utilizarem o computador na presença dos seus pais do que sozinhos, tais resultados também foram observados no presente estudo. Verificámos que a utilização que as crianças dão a este tipo de material é principalmente para jogar e ver vídeos, Mata (2006) também verificou que as crianças utilizam os computadores para jogar, estando de acordo com os dados obtidos neste estudo. Teberosky e Colomer, (2003) mencionam que a utilização de suportes informáticos (e.g. computador) trás benefícios às crianças, nomeadamente, as crianças ao utilizarem um computador percebem quais são as letras e símbolos que existem, estabelecem relações tipográficas, e fazem correspondências entre letras maiúsculas e minúsculas. Já que a maioria das famílias possuem computadores/tablets deveriam utilizá-los para desenvolver práticas relacionadas com a leitura e escrita, sendo a utilização destes materiais uma forma mais dinâmica e apelativa de as crianças desenvolverem a sua literacia. Para além dos pais, pensamos que a escola também tem um papel importante do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que utilizem suportes informáticos, principalmente para as crianças que não dispõem de esses materiais em casa.

Também foram caracterizadas as solicitações dos filhos, uma vez que as solicitações influenciam o envolvimento dos pais (Walker et al., 2005), neste caso o envolvimento em práticas de literacia familiar. Verificou-se que as solicitações dos filhos tinham uma média elevada. Ou seja, os pais tinham a perceção que os seus filhos solicitavam/pediam com muita frequência que os pais desenvolvessem atividades de leitura e escrita, tal pode ser explicado porque as crianças gostavam de se envolver nessas atividades e retiravam prazer delas. Outra das razões para que as crianças solicitavam o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita poderia dever-se ao facto de as crianças sentirem necessidade de serem ajudadas no desenvolvimento dessas atividades, como referem Walker et al. (2005).

Para além das solicitações dos filhos, também foi caracterizada a iniciativa dos pais para o envolvimento de tarefas de leitura e escrita, uma vez que Hannon (1995) no modelo ORIM menciona que para os pais desenvolverem a literacia dos seus filhos devem proporcionar oportunidades, reconhecimento, interações e um modelo de literacia, sendo importante que os pais proporcionem muitas oportunidades de relação com a leitura e escrita, e quanto mais iniciativa os pais têm, mais oportunidades desenvolvem. Ao caracterizar a iniciativa dos pais verificámos que tem valores elevados. Ou seja, os pais percecionam que frequentemente têm iniciativa de desenvolver práticas de literacia, tal poderá acontecer devido

a uma elevada percepção de importância destas práticas, estando relacionado com a conceção do papel parental, os pais podem achar que é o seu papel e que devem proporcionar estas práticas, envolvendo-se assim com os seus filhos. Walker et al. (2005), para além de mencionarem no modelo de envolvimento parental as solicitações, também mencionam que a construção do papel parental influencia o envolvimento dos pais.

Ao estudarmos a relação entre as solicitações das crianças e a iniciativa dos pais, verificámos a existência de uma correlação estatisticamente significativa, ou seja, quanto mais solicitações por parte das crianças os pais percecionavam, mais iniciativa para o envolvimento de tarefas de leitura e escrita os pais percecionavam desenvolver. Esta tendência vai na mesma direção da teoria de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997), ou seja, quanto mais solicitações por parte das crianças maior é o envolvimento por parte dos pais. Este envolvimento naturalmente poderá conduzir também a uma maior iniciativa destes para promover novas situações de interação em torno da linguagem escrita.

Hoover-Dempsey e Sandler, (1995, 1997) mencionam que as solicitações influenciam o envolvimento dos pais. Neste estudo analisámos a relação entre as solicitações das crianças e as práticas de literacia familiar. Para fazer uma análise mais profunda, decidimos dividir em grupos as solicitações das crianças (baixas solicitações, solicitações médias e elevadas solicitações) e verificar se existiam diferenças entre esses grupos relacionando-os com os diferentes tipos de práticas de literacia familiar. Através de uma análise descritiva verificámos que todos os tipos de práticas aumentam quando as solicitações aumentam, assim é possível referir que a hipótese 3 (Os pais que relatam que existem muitas solicitações por parte das crianças para desenvolverem com os pais tarefas relacionadas com a leitura e a escrita mencionam desenvolver mais práticas de literacia familiar do que os pais que percecionam que existem menos solicitações) se confirma. Estes dados vão ao encontro do modelo teórico de Hoover-Dempsey e Sandler, (1995, 1997) que refere que as solicitações dos filhos influenciam o envolvimento dos pais, e dos resultados de Carvalho (2017) que na sua investigação analisou a relação entre a percepção de solicitações por parte dos pais e as práticas de envolvimento parental, com esta análise verificou que quanto mais os pais percecionam solicitações mais percecionavam se envolver, ou seja, tinham a percepção que desenvolviam mais práticas de envolvimento parental.

No nosso estudo, constatámos diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de solicitações nas “Práticas de Rotina” e “Práticas de Entretenimento”, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de solicitações relacionados com as

práticas de treino. Uma explicação para tal facto poderá ser porque os valores médios dos três grupos de solicitações relacionados com as práticas de treino eram muito elevados, não existindo diferenciação suficiente para existirem diferenças significativas entre os grupos.

As diferentes frequências de iniciativa dos pais também foram analisadas com as diferentes práticas de literacia familiar. Identificámos diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de iniciativa em todos os tipos de práticas de literacia familiar e através de uma análise descritiva verificámos que a frequência de todos os tipos de práticas aumenta quando a iniciativa aumenta. Os pais que percecionam que têm mais iniciativa para se envolverem em atividades relacionadas com a leitura e a escrita com os seus filhos podem ter uma maior perceção de importância do seu papel no envolvimento dessas práticas, e que têm algum impacto, desenvolvendo-as em maior quantidade, tal vai ao encontro da teoria de Walker et al. (2005) que postula que para além da perceção das solicitações, as crenças motivacionais dos pais influenciam o seu envolvimento com os seus filhos, neste caso envolvimento em práticas de literacia familiar. Pacheco (2012) e Pacheco e Mata (2011) verificaram nos seus estudos que os pais que têm mais crenças holísticas relacionadas com o modo como a criança aprende a escrever e ler e com a importância do seu papel desenvolvem mais práticas de literacia familiar. A perceção de papel não foi uma variável analisada neste trabalho mas que pode estar subjacente à iniciativa dos pais.

Assim sendo, é importante valorizar o papel dos pais para que eles tenham mais iniciativa, mas também fomentar ao máximo as solicitações que os filhos podem fazer aos pais, uma vez que quanto mais solicitações e iniciativa, mais práticas de literacia familiar são desenvolvidas.

Para a análise da relação entre o ambiente de literacia familiar e as solicitações dos filhos adotámos como indicadores do ambiente de literacia familiar a quantidade de livros infantis e a quantidade de livros para adultos, uma vez que a quantidade de livros existentes em casa tem sido considerada como um forte indicador que caracteriza o ambiente de literacia familiar (Mata, 1999; Mata, 2006; Pacheco & Mata, 2013). Identificámos uma correlação estatisticamente significativa entre a perceção dos pais das solicitações feitas pelos filhos e a quantidade de livros infantis, mencionada pelos pais, ou seja, existe uma tendência de quanto maior a perceção dos pais de solicitações feitas pelos filhos, mais livros infantis os pais mencionam que existem no ambiente de literacia familiar. Tal pode ser explicado porque as crianças podem gostar de se envolver em atividade de leitura de livros infantis, solicitando mais a prática dessas leituras, justificando assim a compra e a existência desse material.

Relativamente à relação entre o ambiente de literacia familiar e a iniciativa dos pais verificou-se que a quantidade de livros infantis e de adultos estava relacionada com a iniciativa dos pais. Sendo de referir que uma maior perceção de frequência de iniciativa, maior quantidade de livros para adultos e infantis os pais mencionam possuir no seu ambiente de literacia familiar. Uma possível justificação para esta relação poderia estar associada ao facto de quando os pais têm iniciativa de desenvolvimento de práticas de leitura e escrita poderá estar subjacente a importância que dão ao desenvolvimento dessas práticas, se para eles é importante desenvolvê-las também será importante existirem diversos materiais, neste caso livros, para utilizarem no desenvolvimento das práticas de literacia, criando assim um ambiente de literacia mais rico.

Ainda relativamente ao primeiro objetivo do estudo, foram analisadas as relações entre o ambiente de literacia familiar e as práticas de literacia familiar, e não se encontrou nenhuma relação estatisticamente significativa. Bus, et al. (1995), Pacheco (2012) e Pacheco e Mata (2013) referem que, os pais que desenvolvem mais práticas de literacia têm a tendência de ter mais livros em casa, contudo, isso não se verificou no nosso estudo. Assim, a nossa segunda hipótese (Os pais que desenvolvem mais práticas de literacia familiar relatam ter um ambiente de literacia familiar mais rico do que os pais que relatam desenvolver menos práticas de literacia familiar) é infirmada. Tal facto pode justificar-se por neste momento o acesso aos livros para a infância estar muito facilitado, existirem muitas alternativas acessíveis e de esta prática culturalmente ser valorizada. Por outro lado, foi pedida uma estimativa da quantidade de livros, não sendo esta uma medida muito rigorosa, podendo não discriminar eventuais diferenças.

No segundo objetivo deste estudo, analisar o ambiente emocional percecionado pelos pais e filhos quando ocorrem práticas de literacia familiar, verificámos que tanto as emoções percecionadas pelos pais como as emoções relatadas pelas crianças são maioritariamente positivas (prazer), sendo mencionadas mais emoções positivas do que negativas, estes resultados vão de encontro com os resultados de vários estudos: resultados de Lichtenfeld et al. (2012) que analisaram as emoções que as crianças relatavam sentir em contextos relacionados com a matemática, e a perceção que os pais tinham das emoções sentidas pelos filhos; com os resultados de Peixoto, et al. (2016) que no seu estudo analisaram as emoções sentidas por crianças que frequentavam o 6º e o 8º ano de escolaridade relacionadas com a matemática; estudo de Monteiro, et al. (2017) que estudaram as emoções relacionadas com a matemática em crianças a frequentarem o 2º e 3º ciclo de escolaridade; resultados de Gomes

(2016) que analisou as emoções sentidas por crianças a frequentarem o 1º e 2º ciclo de escolaridade quando os pais as ajudam em tarefas escolares; e com os resultados de Calado (2016) que desenvolveu uma investigação em que participaram crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade, tendo caracterizado as emoções sentidas por essas crianças face à leitura. Ou seja, as crianças e os pais que participaram no presente estudo referiram que sentiam mais prazer do que aborrecimento e ansiedade, gostando assim de desenvolver práticas de leitura e escrita em conjunto. Assim, verifica-se que a hipótese 4 (são relatadas, tanto pelos pais como pelos filhos, mais emoções positivas do que negativas relativas às atividades de leitura e escrita) se confirma.

Na análise da relação entre as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita e as emoções relatadas pelos pais das interações com os seus filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita não se verificaram correlações estatisticamente significativas. A inexistência de uma correlação significativa poderá dever-se à diferença na capacidade e nível de abstração entre os pais e filhos, e também porque o que é pedido para as crianças mencionarem são as suas perceções das emoções que elas sentem no desenvolvimento de práticas de literacia e o que é pedido aos pais é que mencionem a sua perceção da relação entre eles e os seus filhos no decorrer dessas práticas, sendo por isso aspetos diferentes.

A caracterização da motivação para a leitura das crianças do 1º ano de escolaridade era no terceiro objetivo deste estudo, e verificou-se que os valores médios são elevados em todas as dimensões. Mata (2004) refere que a motivação para a aprendizagem da leitura e escrita e as atitudes positivas relacionadas com a leitura são elevadas nas crianças antes de entrarem para o primeiro ano de escolaridade, isto deve-se, em especial, às experiências funcionais e positivas que as crianças tiveram em relação à leitura. Também Mata (2006; 2011) nas suas investigações, ao analisar a motivação para a leitura de crianças a frequentar o último ano do jardim-de-infância, verificou valores elevados nas dimensões motivacionais (autoconceito, prazer e valor). Na investigação de Monteiro e Mata (2001) com crianças a frequentarem o 1º ciclo de escolaridade também foi identificada uma elevada motivação para a leitura. Mata, et al. (2009) desenvolveram uma investigação com o 1º (3º e 4º ano), 2º e 3º ciclo, neste estudo foi possível verificar que os valores mais elevados nas dimensões importância, reconhecimento, razões sociais e prazer são identificados no 1º ciclo (3º e 4º ano), sendo valores motivacionais elevados. Assim, estas crianças parecem estar motivadas, tendo por base os três indicadores que considerámos, é possível mencionar que estes resultados estão de

acordo com os resultados das investigações referidas acima, sendo que não existe uma grande diferença entre os anos que as crianças frequentam comparando as investigações acima referidas e a presente investigação.

O quarto objetivo deste estudo era estudar eventuais relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e características afetivas desses ambientes. Analisou-se a relação entre a frequência de práticas de literacia familiar, relatadas pelos pais, e as emoções sentidas nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, relatadas pelos pais. Foi possível verificar que existe uma associação negativa e significativa entre as “Práticas de Entretenimento” e as “Emoções Negativas”, ou seja, quanto mais práticas de entretenimento os pais referem que desenvolvem menos emoções negativas são relatadas. Estes resultados fazem sentido, pois as práticas de entretenimento costumam ser prazerosas, não sendo normal sentir emoções negativas.

Também se verificou que existem relações estatisticamente significativas entre os três tipos de práticas e as emoções positivas, assim sendo, existe a tendência de quanto mais práticas de literacia que os pais mencionam desenvolver mais emoções positivas são relatadas. Estes resultados respondem assim à questão de investigação 1 (Será que os pais que referem desenvolver mais práticas de literacia familiar mencionam que as emoções nas interações com os filhos no desenvolvimento de práticas de literacia familiar são mais positivas do que os pais que referem que proporcionam menos práticas de literacia familiar?). Gomes (2016) no seu estudo em que analisa as práticas de envolvimento parental e as emoções, percebidas pelas crianças, verificou que existia uma relação estatisticamente significativa entre as práticas de envolvimento parental e o prazer (emoções positivas). Existindo assim coerência na relação que existe entre as práticas desenvolvidas pelos pais, no estudo de Gomes (2016) práticas de envolvimento, no presente estudo práticas de literacia familiar, e as emoções positivas, sendo que quando as práticas aumentam as emoções positivas também, contudo no estudo de Gomes (2016) as práticas de envolvimento e as emoções no decorrer dessas práticas são percebidas pelas crianças e no presente estudo as práticas de literacia familiar e as emoções percebidas ao longo dessas práticas são mencionadas pelas pais.

Face a estes resultados, parece-nos importante que os pais desenvolvam frequentemente práticas de leitura e escrita, uma vez que existe a tendência para estarem associadas às emoções positivas sentidas nessas práticas. Boekaerts e Pekrun (2015) mencionam que as emoções positivas sentidas no desenvolvimento de uma tarefa trazem

muitos benefícios, sendo eles, focar a atenção na tarefa, aumentar a motivação intrínseca, promover relação entre processos de memória, e facilitar o uso de estratégias flexíveis de aprendizagem e autorregulação, assim sendo exerce muitos efeitos positivos no desempenho das tarefas de leitura e escrita.

Com a intenção de dar resposta à nossa segunda questão de investigação, “será que as crianças cujos pais desenvolvem mais práticas de literacia familiar sentem emoções mais positivas nas interações com os pais no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita do que as crianças cujos pais desenvolvem menos práticas de literacia familiar?”, analisámos a relação entre as práticas de literacia familiar, percecionadas pelos pais, e as emoções no decorrer dessas práticas, percecionadas pelas crianças, e verificámos que não existem relações estatisticamente significativas entre estas variáveis. A inexistência de uma correlação estatisticamente significativa poderá ter ocorrido porque as práticas de literacia familiar foram mencionadas pelos pais e as emoções sentidas no decorrer de práticas de literacia percecionadas pelos filhos, existindo níveis de abstrações diferentes entre os pais e os filhos.

De seguida foram analisadas as relações entre o ambiente de literacia familiar (quantidade de livros infantis e de adultos), percecionado pelos pais, e as emoções sentidas nas interações entre pais e filhos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, mencionadas pelos pais. Constatámos que as “Emoções Positivas” estão estatisticamente associadas à quantidade de livros infantis e de adultos existentes no ambiente de literacia familiar, ou seja, existe uma tendência de quanto mais emoções positivas são relatadas pelos pais na interação pai-filho em práticas de leitura e escrita, mais livros os pais referem que existem em casa. Tais resultados são naturais de existirem, uma vez que se os pais percecionam emoções positivas nas interações com os seus filhos em atividades de leitura e escrita é porque devem gostar de se envolverem e desenvolverem estas atividades, assim sendo, necessitam de diversos materiais, livros, para o desenvolvimento e diversificação das atividades, sendo natural existir uma tendência para o aumento da quantidade de livros.

A relação entre a quantidade de livros existente no ambiente de literacia familiar, relatadas pelos pais, e as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita também foram analisadas, tendo sido verificado que não existem relação estatisticamente significativas. Estes resultados podem estar relacionados por ter sido a perceção dos pais e das crianças, sujeitos com níveis de abstração diferentes, não existindo assim a correspondência entre o que os pais e as crianças percecionam.

Procurámos perceber se existem diferenças entre diferentes grupos de iniciativa dos pais (baixa iniciativa, iniciativa média, alta iniciativa) e as emoções percecionadas pelos mesmos. Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas nas “Emoções Positivas” entre a baixa iniciativa e a iniciativa média, a baixa iniciativa e a elevada iniciativa e iniciativa média e elevada iniciativa. Constatou-se que nos grupos onde é percecionada mais iniciativa são relatadas mais emoções positivas e referida a ocorrência menos frequente de emoções negativas. Sendo normal quanto mais emoções positivas são percecionadas, mais iniciativas são percecionadas, uma vez que os momentos de partilha de atividades de leitura e escrita são percecionados como momentos prazerosos levando a que os pais queiram desenvolver mais atividades desse tipo, tendo mais iniciativas.

Relativamente às “Emoções Negativas” aferiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre baixa iniciativa e elevada iniciativa e entre iniciativa média e elevada iniciativa. Através das descritivas constatámos que são percecionadas menos emoções negativas quando são referidas elevadas iniciativas, e mais emoções negativas quando existe baixa iniciativa. Fazendo sentido tais resultados, uma vez que se os pais percecionam os momentos de leitura e escrita como desencadeadores de emoções negativas poderão ter a tendência de não ter tanta iniciativa de desenvolver essas atividades, o contrário acontece, quando percecionam poucas emoções negativas no decorrer destes momentos, pode existir a tendência de aumentarem a iniciativa para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.

Também analisámos a existência de diferenças entre diferentes grupos de solicitações das crianças, percecionadas pelos pais, e as emoções mencionadas pelos mesmos. Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas nas “Emoções Positivas” entre baixas solicitações e solicitações médias e baixas solicitações e elevadas solicitações. Através dos dados descritivos conseguimos perceber, pelas médias, que quando a perceção dos pais das solicitações aumenta as emoções positivas percecionadas pelos pais também aumentam. É possível especular que como os pais percecionam as atividades como positivas, os filhos também devem ter essa perceção e assim solicitar para um maior desenvolvimento dessas atividades. Sendo importante potenciar as solicitações dos filhos, uma vez que se verifica que quando há mais solicitações há mais emoções positivas, e segundo Boekaerts e Pekrun (2015) as emoções positivas têm muitos benefícios, como por exemplo aumentam a motivação intrínseca e a atenção nas tarefas.

Relativamente às “Emoções Negativas” aferiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre baixas solicitações e solicitações médias e baixas solicitações e elevadas solicitações. Através das médias é possível verificar que quando os pais percebem mais emoções negativas é quando percebem baixas solicitações para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita por parte dos seus filhos, fazendo sentido tais resultados, uma vez que, se existe a percepção que as atividades não são tão prazerosas pode haver a tendência de não quererem desenvolvê-las tão frequentemente. Através dos resultados podemos também verificar que quando a percepção das solicitações é média ou elevada existe a percepção de menos emoções negativas. É importante que sejam fomentadas as solicitações por parte das crianças, uma vez que se verifica que quando há a percepção de médias ou elevadas solicitações existe a percepção de que as interações no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita desencadeiam menos emoções negativas. Boekaerts e Pekrun (2015) mencionam que as emoções negativas são prejudiciais para a atenção, desempenho e motivação, assim, quanto menos emoções negativas, menos estes aspetos são afetados.

Ao analisarmos as relações entre as emoções que as crianças mencionaram sentir no decorrer de atividades de leitura e escrita e a iniciativa dos pais e as solicitações dos filhos, percebidas pelos pais, constatamos que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos de iniciativa dos pais e os diferentes grupos de solicitações dos filhos nas emoções dos filhos. A inexistência de relações pode dever-se ao facto de as solicitações e iniciativa serem percebidas pelos pais e as emoções pelos filhos.

É importante referir que os aspetos analisados tendo em conta o quarto objetivo (estudar eventuais relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e características afetivas desses ambientes) não têm muita investigação que os relacione, não tendo sido possível comparar os resultados obtidos no presente estudo com os resultados de investigações passadas.

O quinto objetivo deste estudo é analisar relações entre práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações dos filhos e iniciativa dos pais e motivação para a leitura. Assim, inicialmente analisou-se a relação entre a frequência de práticas de literacia familiar e a quantidade de livros infantis e de adultos existentes no ambiente familiar, relatadas pelos pais, e as características motivacionais das crianças face à leitura, relatadas pelas mesmas. Nesta análise identificámos somente uma associação entre as práticas de rotinas e o reconhecimento. A nossa quinta hipótese, as crianças cujos pais relatam desenvolverem mais práticas de literacia familiar e um ambiente de literacia familiar rico

estão mais motivadas para a leitura, somente se confirma em relação às práticas de rotinas relacionadas com o “reconhecimento” da motivação para a leitura. Assim, os resultados deste estudo não estão de acordo com Baker, et al. (1997), Saracho (2002), Mata (2004) que mencionam que atividades de leitura podem ser importantes para a motivação, nem com Merisuo-Storm (2006) que menciona que quando no ambiente familiar existe uma grande variedade materiais de leitura as crianças sentem-se mais motivadas para a leitura. Contudo, os resultados deste estudo corroboram com os resultados de Mata (2006), com crianças a frequentar o último ano do pré-escolar, que constataram que não existiam relações estatisticamente significativas entre as práticas/ambiente de literacia familiar e a motivação para a leitura e escrita. A autora menciona que esses resultados poderão ter surgido porque os valores de todas as dimensões da motivação são elevados, como não havia muita diferenciação nos valores da motivação seria pouco provável constatar associações significativas com as práticas de literacia familiar, o mesmo poderá ter acontecido no presente estudo, uma vez que os valores da motivação também eram muito elevados e as idades das crianças do estudo de Mata (2006) e do presente estudo são muito próximas (último ano do pré-escolar e 1º ano de escolaridade). Para além disso, existem diversos fatores contextuais e pessoais que podem contribuir para a motivação das crianças, sendo o ambiente e práticas de literacia só um deles, podendo ser difícil analisar relações específicas.

Na relação entre os constructos motivacionais, relatadas pelas crianças, e as solicitações dos filhos e a iniciativa dos pais, relatadas pelos pais, de um modo geral, não identificámos correlações significativas, com uma exceção na associação entre o reconhecimento e as solicitações dos filhos. Se as crianças têm a perceção que o reconhecimento social é importante, e na prática os pais reconheçam as capacidades, conhecimentos e evoluções das crianças parece-nos normal que elas queiram continuar a desenvolver essas atividades, solicitando-as.

Foram analisadas as relações entre as emoções percebidas pelas crianças no decorrer de práticas de leitura e a escrita e a motivação para a leitura, sendo esse o último objetivo do presente estudo. Verificámos a existência de associações estatisticamente significativas entre todas as dimensões da motivação para a leitura e a emoção “Prazer”, ou seja, quanto mais as crianças mencionam que sentem prazer em atividades de leitura e escrita, maior importância dão ao reconhecimento externo, sentem mais prazer na leitura e o seu autoconceito de leitor é maior. As emoções “Aborrecimento” e “Ansiedade” (emoções negativas) relacionam-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o

“Reconhecimento” e com o “Autoconceito”, ou seja, quanto menor a percepção das emoções negativas maior é o autoconceito da criança e a importância que as crianças dão ao reconhecimento. Assim, vai ao encontro com a teoria de controlo-valor de Pekrun (2006) que refere que as diferentes emoções influenciam de maneira diferente a motivação, sendo que as emoções positivas ativadoras (prazer) aumentam a motivação, mais especificamente a motivação intrínseca, as emoções negativas desativadoras (ansiedade) diminuem a motivação intrínseca e as emoções negativas desativadoras (aborrecimento) diminuem a motivação intrínseca e extrínseca (Boekaerts & Pekrun, 2015). A nossa sexta hipótese (as crianças que referem sentir emoções positivas no desenvolver das atividades de leitura e escrita têm uma maior motivação para a leitura do que as crianças que mencionam sentir emoções menos positivas) confirma-se.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou variáveis que caracterizavam a literacia familiar, o ambiente emocional e motivacional e relacionou-as, tendo sido um forte contributo, uma vez que não existiam investigações que relacionavam todas estas variáveis.

As principais conclusões a que chegámos neste estudo são que a literacia familiar (práticas de literacia familiar, ambiente de literacia familiar, solicitações e iniciativa) se relacionam com as emoções positivas percebidas pelos pais, sendo que quando a frequência das práticas, a quantidade de livros, a frequência das solicitações e das iniciativas aumentam as emoções percebidas pelos pais também aumentam. Também verificámos que existem relações estatisticamente significativas entre as emoções percebidas pelas crianças e a motivação para a leitura das mesmas, sendo que quando as emoções positivas aumentam as características motivacionais também aumentam.

Outro contributo deste estudo foi desenvolver instrumentos que avaliam os aspetos estudados e que não existiam, tendo havido assim formação de novos instrumentos que foram essenciais para a caracterização das emoções percebidas pelos pais e pelas crianças relacionadas com tarefas de leitura e escrita partilhadas por pais e filhos, das solicitações feitas pelas crianças para o envolvimento dos seus pais em tarefas de leitura e escrita e da iniciativa dos pais em desenvolverem tarefas de leitura e escrita com os seus filhos, sendo que estes novos instrumentos poderão ser úteis também para novos estudos.

Contudo, neste estudo somente foram utilizadas escalas, metodologia quantitativa, sendo importante em estudos futuros utilizarem instrumentos que possam evitar mais a desabilidade social e analisar as variáveis de forma mais profunda, como entrevistas ou observações, metodologia qualitativa.

Neste estudo somente foi avaliada a motivação para a leitura, sendo que em estudos futuros sugerimos que avaliem a motivação para a leitura e para a escrita.

Relativamente às emoções, somente foram caracterizadas e analisadas uma emoção positiva (prazer) e duas emoções negativas (ansiedade e aborrecimento) sendo pertinente, em estudos futuros, acrescentar mais tipos de emoções.

Consideramos que este estudo pode ser uma base para estudos futuros que queiram analisar ou aprofundar as relações entre a literacia familiar, ambiente emocional e motivação das crianças, tanto do 1º ano de escolaridade como de crianças que frequentem outros anos letivos.

VIII. REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32 (2), 135-143, doi: 10.14417/ap.841
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baker, L., Macler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1999). A Five-Year Comparison of Actual and Recommended Parental Practices for Promoting Children's Literacy Development. In K. Roskos (Chair) *Early literacy at the crossroads: Policy, practice and promise. Symposium presented at the meeting of the American Educational Research Association* (pp. 1-16). Montreal: Canadá.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2015). Emotions and emotion regulation in academic settings. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.). *Handbook of educational psychology*. (pp 76-90). New York: Routledge.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M., & Pellegrini, A. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research* Spring 65(1), 1-21.
- Calado, M. (2016). *Motivação para a leitura e hábitos de leitura num programa de leitura/educação assistida por animais* (Dissertação de Mestrado). ISPA, Lisboa.
- Carvalho, J. (2017). *Emoções de pais e filhos em momentos de Suporte e Comunicação e o papel da Solicitação* (Dissertação de Mestrado). ISPA, Lisboa.

- Edwards, C. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0) 1–27, doi: 10.1177/1468798412451590.
- Gomes, C. (2016). *Emoções dos alunos em momentos de envolvimento parental: Um estudo realizado numa escola do MEM* (Dissertação de Mestrado). ISPA, Lisboa.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., e Sandler, H. (2007) Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532–544, doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. London: Falmer Press.
- Hannon, P. (1996). School is too late: preschool work with parents. In S. Wolfendale, & K. Topping (Eds.), *Family involvement in literacy* (pp. 63-74). London: Cassell.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22, 190–201, doi:10.1016/j.lindif.2011.04.009.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: ISPA.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 27 (1), 65-77.

- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Mata, L. (2004). Era uma vez ... *Análise Psicológica*, 22 (1), 96-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata., L (2011). Motivation for Reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32, 272–299, doi: 10.1080/02702711.2010.545268.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *EXEDRA, número temático*, 219 – 227.
- Mata, L, Monteiro, V., & Peixoto, F (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), 563-572.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In. B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1741-1753). Braga: Centro de Investigação em Educação – CIE, Universidade do Minho.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 111–125, doi: 10.1080/00313830600576039.
- Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Monteiro, V., Peixoto, F., Mata, L., Sanches, C. (2017). Mathematics: I don't like it! I like it! Very much, a little, not at all... Social support and emotions in students from 2nd and 3rd cycles of education. *Análise Psicológica*, 35 (3), 281-296, doi: 10.14417/ap.1156.

- Morrow, L., Tracey, D., & Maxwell, C. (1995). *A survey of family literacy in the united states*. USA: International reading association.
- Mucherah, K., & Herendeen, A. (2013). Motivation for reading and upper primary school students` academic achievement in reading. *Reading Psychology*, 34, 569–593, doi: 10.1080/02702711.2012.664249
- Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literary learning. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89-113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(as) Familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. (Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional). ISPA, Lisboa.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2011). Literacia Familiar: relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais. In C. Reis & F. Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 91-95). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 31(3), 217-234, doi: 10.14417/S0870-8231201300030001.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Peixoto, C., Cadima, J., & Leal, T. (2011). Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança: Qualidade socioemocional e instrucional dos comportamentos interactivos maternos. Trabalho apresentado em XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, In *Actas da XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Lisboa.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C. (2016). “How do you feel about math?”: relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and

academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32 (3) 385–405, doi: 10.1007/s10212-016-0299-4.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341, doi: 10.1007/s10648-006-9029-9.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE) and International Bureau of Education (IBE) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Götz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, (pp. 13-36). San Diego, CA: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36, 36-48.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Killi, U., & Reiss, K. (2007). *Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School (AEQ-Elementary School) - User's Manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.

Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 66-78, doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68.

Ryan, R., & Deci, E. (2000b) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67, doi:10.1006/ceps.1999.1020.

Salvador, L., & Alves Martins, M. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 34 (1), 1-12, doi: 10.14417/ap.1172.

- Saracho, O. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child development and care*, 172(2), 113-122.
- Scher, D., & Baker, L. (1996). *Attitudes toward reading and children's home literacy environments*. Comunicação apresentada no encontro da American Educational Research Association, New York.
- Sonnenschein, S., Brody, G., & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-years-old` reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Sousa, M., Driessnack, V., & Mendes, I. (2007) Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15(3), 1-6.
- Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106, 85–104.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S., Neuman & D., Dickinson. *Handbook of Early literacy Research* (pp.11-29). New York: The Guilford Press.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation of reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

Yaden, D., Rowe, D., & MacGillivray, L. (1999). Emergent Literacy: A Polyphony of Perspectives. In M., Kamil, P., Mosenthal, P. D., Pearson, & R., Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 1-39). Mahwah, NJ: Erlbaum.

IX. ANEXOS

Anexo 1 – Carta de consentimento informado para os pais



Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Inês Candeias, sou aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia (na área de Psicologia Educacional) no ISPA – Instituto Universitário. Estou a desenvolver um estudo no âmbito da minha dissertação de mestrado sobre práticas de leitura e escrita na família.

Para que seja possível a elaboração deste estudo, necessito da sua valiosa colaboração. Solicito que autorize o/a seu/sua educando/a a participar no meu estudo através do preenchimento de um questionário que aborda a sua motivação para a leitura e as práticas de leitura e escrita na família.

A aplicação dos questionários será feita em pequenos grupos, fora do contexto de sala de aula, sendo acordado com a professora a melhor altura para não prejudicar os momentos de aprendizagem.

Os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais e somente utilizados no âmbito deste estudo, não sendo utilizados para avaliar o seu educando(a).

Recordo que a sua colaboração, ao autorizar o/a seu/sua educando/a a participar, é muito importante para a realização do meu estudo.

Agradeço que entregue o formulário de autorização no prazo de uma semana.

Se tiver alguma dúvida pode contactar pelo seguinte e-mail: inesdcandeias@gmail.com

Obrigada

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____ Encarregado(a)
de Educação de _____, declaro que
Autorizo **Não autorizo** a participação do meu educando no estudo, através do
preenchimento de dois questionários.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Anexo 2- Questionário dos pais



O meu nome é Inês Candeias, sou aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia (na área de Psicologia Educacional) no ISPA – Instituto Universitário, no âmbito da minha dissertação de mestrado sobre práticas de leitura e escrita na família, solicito novamente a sua colaboração, preenchendo o seguinte questionário.

Peço que o preencha com sinceridade, que responda a todas as questões, referindo-se sempre ao seu/sua educando/a que frequenta o 1º ano de escolaridade.

Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se relaciona com o(a) seu(sua) filho(a). Todos os dados recolhidos são totalmente anónimos e confidenciais.

Relembro que a sua colaboração é muito importante para a realização da minha dissertação.

Agradeço que entregue o questionário o mais brevemente possível.

<p>Dados da Criança</p> <p>Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Sala: _____</p> <p>Mãe: Idade ____ Profissão _____ Habilitações Literárias: _____</p> <p>Pai: Idade ____ Profissão _____ Habilitações Literárias: _____</p> <p>(No caso da criança não estar com o pai ou mãe indicar os dados do substituto materno e/ou paterno e indicar relação com a criança)</p> <p>Quem responde ao questionário? _____</p>

As seguintes questões remetem para diversas atividades de leitura e escrita que se podem desenvolver em ambiente familiar. Por favor assinale com uma cruz a opção de resposta que mais se aproxima com o seu dia-a-dia.

Atividades de treino e ensino	Com muita frequência	Com frequência	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler (identificar) letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever o nome?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler nomes de familiares ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever nomes de familiares ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler palavras realçando os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam escrever palavras realçando os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atividades ligadas às rotinas do dia-a-dia	Com muita frequência	Com frequência	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam escrever receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ler cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam escrever cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ler recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam escrever recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ler cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atividades de Entretenimento	Com muita frequência	Com frequência	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam fazer puzzles de palavras com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam escrever histórias com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam ler rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler jornais com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam ler histórias com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ambiente de literacia familiar

1. Em casa existem canetas, lápis e papéis?
 Muitos Alguns Pouco nenhuns
 Onde? _____

2. Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses materiais, o que faz normalmente?
 Vai busca-los sozinho(a) Tem que pedir ou pai ou à mãe

3. Quantos livros infantis existem em casa?
 0 1-25 26-50 51-75 76-100 +100

4. Quantos livros para adultos existem em casa?
 0 1-25 26-50 51-75 76-100 +100

5. Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses livros, o que faz normalmente?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Vai busca-los sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem que pedir ou pai ou à mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quantos computadores/tablets existem em casa? _____

7. Quando o vosso filho(a) quer utilizar o computador/tablet, o que faz normalmente?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Vai busca-los sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem que pedir ou pai ou à mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. O vosso filho(a) costuma utilizar o computador/tablet sozinho?

9. O vosso filho(a) costuma utilizar o computador/tablet com os pais?

10. O vosso filho(a) costuma utilizar o computador/tablet com outras pessoas?
 Quem? _____

11. Para que é que o vosso filho utiliza o computador/ tablet?

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
• _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As afirmações que se seguem dizem respeito à forma como os pais se sentem quando desenvolvem tarefas de leitura e escrita com os seus filhos. Por favor, indique com que frequência cada uma das seguintes situações acontece consigo.

1	2	3	4	5	6
Nunca					Muito frequente

Emoções

1. Ler e escrever com o meu filho é divertido	1	2	3	4	5	6
2. Quando leio e escrevo como meu filho acabamos por nos enervar	1	2	3	4	5	6
3. Os momentos de leitura e escrita com o meu filho são pouco interessantes	1	2	3	4	5	6
4. Quando leio e escrevo com o meu filho são momentos prazerosos	1	2	3	4	5	6
5. É stressante fazer tarefas de leitura e escrita com o meu filho	1	2	3	4	5	6
6. Os momentos de leitura e escrita com o meu filho são maçadores	1	2	3	4	5	6
7. Eu e o meu filho gostamos de fazer tarefas de leitura e escrita juntos	1	2	3	4	5	6
8. Os momentos em que escrevo e leio com o meu filho são inquietos/perturbados	1	2	3	4	5	6
9. Ler e escrever com o meu filho é aborrecido	1	2	3	4	5	6
10. Os momentos em que escrevo e leio com o meu filho são divertidos	1	2	3	4	5	6
11. Ficamos nervosos quando lemos e escrevemos juntos	1	2	3	4	5	6
12. É aborrecido ler e escrever com o meu filho	1	2	3	4	5	6
13. Eu e o meu filho gostamos de ler e escrever juntos	1	2	3	4	5	6
14. Os momentos em que leio e escrevo com o meu filho são tensos	1	2	3	4	5	6
15. Ficamos desconcentrados/entediados quando lemos e escrevemos juntos	1	2	3	4	5	6
16. É bom quando escrevo e leio para o meu filho	1	2	3	4	5	6
17. Ler e escrever com o meu filho são situações que provocam nervosismo	1	2	3	4	5	6
18. É fácil distrairmo-nos quando lemos e escrevemos juntos	1	2	3	4	5	6
19. Quando leio e escrevo com o meu filho ficamos satisfeitos	1	2	3	4	5	6
20. Existe ansiedade nos momentos de leitura e escrita com o meu filho	1	2	3	4	5	6
21. Quando lemos e escrevemos é tao aborrecido que só apetece parar	1	2	3	4	5	6
22. São momentos bem passados quando leio e escrevo como meu filho	1	2	3	4	5	6
23. Ler e escrever em conjunto com o meu filho provoca-nos stresse	1	2	3	4	5	6
24. Nos momentos em que leio e escrevo com o meu filho sinto-o distraído	1	2	3	4	5	6

Solicitações

1. O meu filho pede-me para fazermos atividades relacionadas com a leitura	1	2	3	4	5	6
2. O meu filho pede-me para lermos histórias juntos	1	2	3	4	5	6
3. O meu filho pede-me para lermos coisas da escola	1	2	3	4	5	6
4. O meu filho pede-me para lermos coisas juntos	1	2	3	4	5	6
5. O meu filho pede-me para lhe comprar livros	1	2	3	4	5	6
6. Tenho iniciativa de fazer atividades relacionadas com a leitura com o meu filho	1	2	3	4	5	6
7. Tenho iniciativa de ler histórias com o meu filho	1	2	3	4	5	6
8. Tenho iniciativa de ler coisas da escola com o meu filho	1	2	3	4	5	6
9. Tenho iniciativa de ler coisas com o meu filho	1	2	3	4	5	6
10. Compro livros ao meu filho por iniciativa própria	1	2	3	4	5	6
11. O meu filho pede-me para fazermos atividades relacionadas com a escrita	1	2	3	4	5	6
12. O meu filho pede-me para escrever coisas da escola	1	2	3	4	5	6
13. O meu filho pede-me para escrevermos coisas juntos	1	2	3	4	5	6
14. Tenho iniciativa de fazer atividades relacionadas com a escrita com o meu filho	1	2	3	4	5	6
15. Tenho iniciativa de escrever coisas da escola com o meu filho	1	2	3	4	5	6
16. Tenho iniciativa de escrever coisas com o meu filho	1	2	3	4	5	6

Obrigada pela sua colaboração


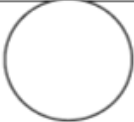
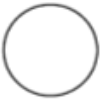



Anexo 3 – Questionário das crianças


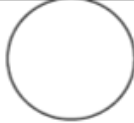
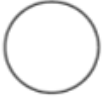






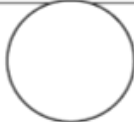
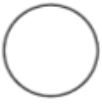



Data de nascimento: ___/___/___ Turma: _____



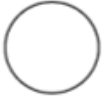






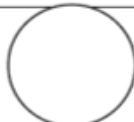
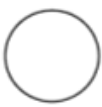



ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA


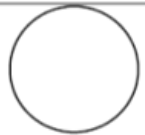
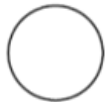



	EX: Gosto de brincar com bonecas				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


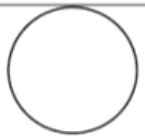
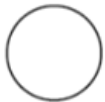



	EX: Gosto de correr				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


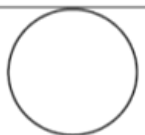




	1. Fico satisfeito quando estou a ver livros				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


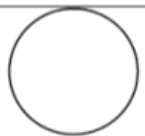
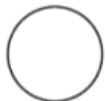



	2. Acho que ler é difícil				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


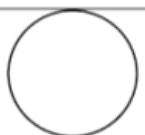
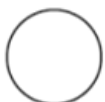



	3. Acho importante que o professor me diga que leio bem				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


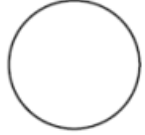
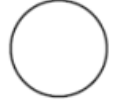



	4. Fico satisfeito quando me leem histórias				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


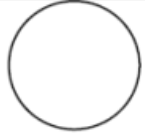
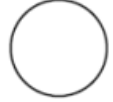



	5. Acho que consigo ler em voz alta para outras pessoas				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


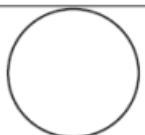
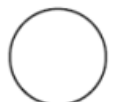



	6. Acho que ler é uma boa maneira de passar o tempo				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


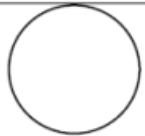
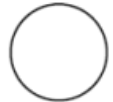



	7. Acho importante que os meus amigos me digam que leio bem				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


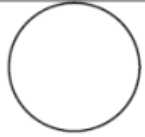
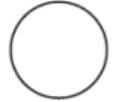



	8. Acho que sou bom a ler				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


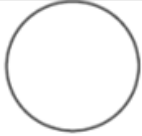

	9. Acho importante ler histórias para as contar aos meus amigos				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


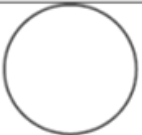




	10. Acho que consigo ajudar outros colegas a ler				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


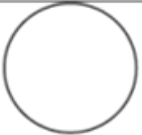
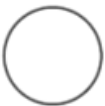



	11. Acho importante receber elogios quando leio				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


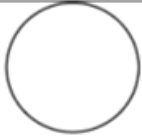
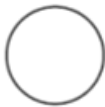



	12. Consigo ler depressa				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo


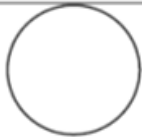




	13. Gosto quando recebo de presente um livro de histórias				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo







	14. Consigo ler textos difíceis				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo







	15. Acho que é preciso ler coisas todos os dias				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo

	16. Acho importante que os pais me digam que estou a ler bem				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo







	17. Acho que ler é divertido				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo







	18. Tenho dificuldade em perceber o que leio				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo







	19. Prefiro ler durante pouco tempo				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo







	20. Acho importante ser dos que leem melhor				
					
	Completamente parecido comigo	Muito parecido comigo	Um bocado parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo







ESCALA EMOÇÕES







	Ex: Eu gosto de andar de bicicleta				
 ○ 1 nada	 ○ 2 um bocadinho	 ○ 3 mais ou menos	 ○ 4 bastante	 ○ 5 muito	







	Ex: Ver um jogo de futebol é aborrecido				
 ○ 1 nada	 ○ 2 um bocadinho	 ○ 3 mais ou menos	 ○ 4 bastante	 ○ 5 muito	







	Ex: Andar de avião é assustador				
 ○ 1 nada	 ○ 2 um bocadinho	 ○ 3 mais ou menos	 ○ 4 bastante	 ○ 5 muito	

 <p>1. Gosto de ler com os meus pais</p>				
 <input type="radio"/> <p>1 nada</p>	 <input type="radio"/> <p>2 um bocadinho</p>	 <input type="radio"/> <p>3 mais ou menos</p>	 <input type="radio"/> <p>4 bastante</p>	 <input type="radio"/> <p>5 muito</p>

 <p>2. Distraio-me quando os meus pais leem para mim porque acho aborrecido</p>				
 <input type="radio"/> <p>1 nada</p>	 <input type="radio"/> <p>2 um bocadinho</p>	 <input type="radio"/> <p>3 mais ou menos</p>	 <input type="radio"/> <p>4 bastante</p>	 <input type="radio"/> <p>5 muito</p>

 <p>3. Quando leio com os meus pais tenho medo de me enganar</p>				
 <input type="radio"/> <p>1 nada</p>	 <input type="radio"/> <p>2 um bocadinho</p>	 <input type="radio"/> <p>3 mais ou menos</p>	 <input type="radio"/> <p>4 bastante</p>	 <input type="radio"/> <p>5 muito</p>

 <p>4. Gosto quando os meus pais leem para mim</p>				
 <input type="radio"/> <p>1 nada</p>	 <input type="radio"/> <p>2 um bocadinho</p>	 <input type="radio"/> <p>3 mais ou menos</p>	 <input type="radio"/> <p>4 bastante</p>	 <input type="radio"/> <p>5 muito</p>

 <p>5. Ler com os meus pais é aborrecido e eu preferia fazer outra coisa qualquer</p>				
 <input type="radio"/> <p>1 nada</p>	 <input type="radio"/> <p>2 um bocadinho</p>	 <input type="radio"/> <p>3 mais ou menos</p>	 <input type="radio"/> <p>4 bastante</p>	 <input type="radio"/> <p>5 muito</p>



6. Quando leio com os meus pais fico nervoso



1
nada



2
um bocadinho



3
mais ou menos



4
bastante



5
muito



7. Ler com os meus pais é divertido



1
nada



2
um bocadinho



3
mais ou menos



4
bastante



5
muito



8. Ler com os meus pais é tão aborrecido que não quero continuar



1
nada



2
um bocadinho



3
mais ou menos



4
bastante



5
muito



9. Quando leio com os meus pais o meu coração começa a bater mais depressa



1
nada



2
um bocadinho



3
mais ou menos



4
bastante



5
muito



10. Fico satisfeito quando estou a ler com os meus pais



1
nada



2
um bocadinho




3
mais ou menos









4
bastante









5
muito






 11. Ler com os meus pais é aborrecido


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 12. Fico tão nervoso quando leio com os meus pais que acabo por me enganar


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 13. Gosto de escrever com os meus pais







 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito







 14. Distraio-me quando os meus pais escrevem para mim porque acho aborrecido







 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito







 15. Quando escrevo com os meus pais tenho medo de me enganar







 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito


 <p>16. Gosto quando os meus pais escrevem para mim</p>				
 <input type="radio"/> 1 nada	 <input type="radio"/> 2 um bocadinho	 <input type="radio"/> 3 mais ou menos	 <input type="radio"/> 4 bastante	 <input type="radio"/> 5 muito






 <p>17. Escrever com os meus pais é aborrecido e eu preferia fazer outra coisa qualquer</p>				
 <input type="radio"/> 1 nada	 <input type="radio"/> 2 um bocadinho	 <input type="radio"/> 3 mais ou menos	 <input type="radio"/> 4 bastante	 <input type="radio"/> 5 muito


 <p>18. Quando escrevo com os meus pais fico nervoso</p>				
 <input type="radio"/> 1 nada	 <input type="radio"/> 2 um bocadinho	 <input type="radio"/> 3 mais ou menos	 <input type="radio"/> 4 bastante	 <input type="radio"/> 5 muito






 <p>19. Escrever com os meus pais é divertido</p>				
 <input type="radio"/> 1 nada	 <input type="radio"/> 2 um bocadinho	 <input type="radio"/> 3 mais ou menos	 <input type="radio"/> 4 bastante	 <input type="radio"/> 5 muito


 <p>20. Escrever com os meus pais é tão aborrecido que não quero continuar</p>				
 <input type="radio"/> 1 nada	 <input type="radio"/> 2 um bocadinho	 <input type="radio"/> 3 mais ou menos	 <input type="radio"/> 4 bastante	 <input type="radio"/> 5 muito






 21. Quando escrevo com os meus pais o meu coração começa a bater mais depressa


 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito






 22. Fico satisfeito quando estou a escrever com os meus pais

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito

 23. Escrever com os meus pais é aborrecido

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito

 24. Fico tão nervoso quando escrevo com os meus pais que acabo por me enganar

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 nada	2 um bocadinho	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito

Anexo 4 – Outputs Caracterização das Crianças

Estatísticas		
Idade da criança		
N	Válido	109
	Omisso	2
Média		81,84
Erro Desvio		4,112
Mínimo		75
Máximo		97

Género					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	52	46,8	47,7	47,7
	Feminino	57	51,4	52,3	100,0
	Total	109	98,2	100,0	
Omisso	Sistema	2	1,8		
Total		111	100,0		

Anexo 5 – Outputs da Caracterização dos Pais

Quem responde ao questionário					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Mãe	62	55,9	79,5	79,5
	Pai	9	8,1	11,5	91,0
	Mãe e pai	7	6,3	9,0	100,0
	Total	78	70,3	100,0	
Omisso	Sistema	33	29,7		
Total		111	100,0		

Estatísticas			
		Idade da mãe	Idade do pai
N	Válido	83	80
	Omisso	28	31
Média		38,23	40,09
Erro Desvio		5,516	5,744
Mínimo		22	28
Máximo		60	57

Habilitações literárias mãe					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	4º ano	2	1,8	2,5	2,5
	6º ano	5	4,5	6,2	8,6
	9º ano	16	14,4	19,8	28,4
	12º ano	34	30,6	42,0	70,4
	Licenciatura	23	20,7	28,4	98,8
	Mestrado	1	,9	1,2	100,0
	Total	81	73,0	100,0	
Omisso	Sistema	30	27,0		
Total		111	100,0		

Habilitações literárias pai					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	4º ano	2	1,8	2,6	2,6
	6º ano	6	5,4	7,8	10,4
	9º ano	28	25,2	36,4	46,8
	12º ano	30	27,0	39,0	85,7
	Licenciatura	8	7,2	10,4	96,1
	Mestrado	3	2,7	3,9	100,0
	Total	77	69,4	100,0	
Omisso	Sistema	34	30,6		
Total		111	100,0		

Anexo 6 – Coeficientes de consistência interna das dimensões do instrumento de Práticas de Literacia Familiar

Treino

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,911	10

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Práticas de literacia - treino - item 1	36,68	36,516	,720	,900
Práticas de literacia - treino - item 2	36,82	36,324	,737	,899
Práticas de literacia - treino - item 3	37,06	33,688	,689	,903
Práticas de literacia - treino - item 4	37,06	33,441	,747	,898
Práticas de literacia - treino - item 5	37,40	36,441	,644	,904
Práticas de literacia - treino - item 6	37,60	35,429	,656	,904
Práticas de literacia - treino - item 7	36,70	36,733	,732	,900
Práticas de literacia - treino - item 8	36,82	36,472	,775	,898
Práticas de literacia - treino - item 9	36,76	38,458	,540	,910
Práticas de literacia - treino - item 10	36,99	36,136	,623	,906

Rotinas

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,881	10

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Práticas de literacia - rotinas - item 1	25,71	36,989	,595	,870
Práticas de literacia - rotinas - item 2	26,37	37,847	,569	,872
Práticas de literacia - rotinas - item 3	25,99	37,475	,604	,870
Práticas de literacia - rotinas - item 4	26,05	37,754	,533	,874
Práticas de literacia - rotinas - item 5	24,95	36,046	,617	,868
Práticas de literacia - rotinas - item 6	25,45	34,762	,684	,863
Práticas de literacia - rotinas - item 7	24,76	36,502	,679	,864
Práticas de literacia - rotinas - item 8	24,73	37,417	,543	,874
Práticas de literacia - rotinas - item 9	25,06	35,496	,640	,867
Práticas de literacia - rotinas - item 10	25,31	34,462	,636	,868

Entretenimento

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,873	10

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Práticas de literacia - entretenimento - item 1	26,59	41,019	,588	,861
Práticas de literacia - entretenimento - item 2	25,96	38,636	,666	,855
Práticas de literacia - entretenimento - item 3	26,27	39,275	,656	,856
Práticas de literacia - entretenimento - item 4	26,06	41,309	,508	,868
Práticas de literacia - entretenimento - item 5	26,81	39,528	,643	,857
Práticas de literacia - entretenimento - item 6	26,23	41,082	,566	,863
Práticas de literacia - entretenimento - item 7	27,07	39,394	,693	,853
Práticas de literacia - entretenimento - item 8	26,56	41,175	,554	,864
Práticas de literacia - entretenimento - item 9	27,10	41,040	,616	,860
Práticas de literacia - entretenimento - item 10	25,00	44,025	,434	,872

Anexo 7 – Análise Fatorial da escala de Solicitações dos Filhos

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,535	64,782	64,782	4,535	64,782	64,782
2	,902	12,891	77,673			
3	,508	7,264	84,937			
4	,382	5,455	90,391			
5	,310	4,430	94,821			
6	,199	2,837	97,658			
7	,164	2,342	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a	
	Componente
	1
Solicitações filhos escrita - item 11	,862
Solicitações filhos escrita - item 13	,848
Solicitações filhos leitura - item 3	,837
Solicitações filhos leitura - item 4	,835
Solicitações filhos leitura - item 1	,755
Solicitações filhos escrita - item 12	,754
Solicitações filhos leitura - item 2	,732

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Anexo 8 – Análise Fatorial da escala de Iniciativa dos Pais

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,736	67,663	67,663	4,736	67,663	67,663
2	,962	13,741	81,404			
3	,412	5,885	87,289			
4	,326	4,654	91,943			
5	,271	3,874	95,818			
6	,174	2,488	98,305			
7	,119	1,695	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Iniciativa pais leitura - item 9	,874
Iniciativa pais leitura - item 8	,856
Iniciativa pais escrita - item 16	,851
Iniciativa pais escrita - item 14	,841
Iniciativa pais leitura - item 6	,834
Iniciativa pais escrita - item 15	,795
Iniciativa pais leitura - item 7	,694

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Anexo 9 - Coeficientes de consistência interna das dimensões do instrumento de solicitações das crianças

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,906	7

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Solicitações filhos leitura - item 1	28,75	36,138	,674	,898
Solicitações filhos leitura - item 2	28,21	40,118	,623	,902
Solicitações filhos leitura - item 3	28,51	36,128	,764	,887
Solicitações filhos leitura - item 4	28,31	38,116	,751	,890
Solicitações filhos escrita - item 11	28,86	35,719	,800	,883
Solicitações filhos escrita - item 12	29,04	36,011	,675	,898
Solicitações filhos escrita - item 13	28,77	35,907	,783	,885

Anexo 10 - Coeficientes de consistência interna das dimensões do instrumento de iniciativa dos pais

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,917	7

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Iniciativa pais leitura - item 6	29,41	29,638	,770	,902
Iniciativa pais leitura - item 7	29,39	30,848	,605	,921
Iniciativa pais leitura - item 8	29,15	30,458	,792	,900
Iniciativa pais leitura - item 9	29,28	29,392	,827	,896
Iniciativa pais escrita - item 14	29,39	30,696	,767	,903
Iniciativa pais escrita - item 15	29,44	30,553	,707	,909
Iniciativa pais escrita - item 16	29,45	30,200	,776	,902

Anexo 11 – Análise Fatorial do instrumento Emoções dos Pais

Variância total explicada									
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	10,578	52,889	52,889	10,578	52,889	52,889	8,123	40,613	40,613
2	3,318	16,591	69,479	3,318	16,591	69,479	5,773	28,867	69,479
3	,966	4,832	74,312						
4	,852	4,258	78,569						
5	,723	3,615	82,184						
6	,650	3,249	85,433						
7	,490	2,448	87,881						
8	,424	2,121	90,002						
9	,390	1,951	91,952						
10	,339	1,694	93,646						
11	,261	1,306	94,953						
12	,213	1,067	96,019						
13	,185	,923	96,942						
14	,144	,720	97,662						
15	,119	,596	98,258						
16	,109	,546	98,805						
17	,096	,480	99,285						
18	,062	,311	99,596						
19	,046	,229	99,825						
20	,035	,175	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a		
	Componente	
	1	2
Emoções pais - AB - item 21	,878	
Emoções pais - AB - item 9	,856	
Emoções pais - AN - item 23	,855	
Emoções pais - AN - item 17	,843	
Emoções pais - AB - item 6	,838	
Emoções pais - AB - item 12	,838	
Emoções pais - AN - item 8	,832	
Emoções pais - AN - item 14	,803	
Emoções pais - AB - item 15	,798	
Emoções pais - AN - item 11	,736	
Emoções pais - AN - item 5	,725	-,303
Emoções pais - AN - item 20	,632	
Emoções pais - P - item 10		,890
Emoções pais - P - item 13		,877
Emoções pais - P - item 16		,845
Emoções pais - P - item 22		,812
Emoções pais - P - item 19		,805
Emoções pais - P - item 1		,795
Emoções pais - P - item 4		,672
Emoções pais - P - item 7		,669
Método de Extração: Análise de Componente Principal.		
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a		
a. Rotação convergida em 3 iterações.		

Anexo 12 - Coeficientes de consistência interna das dimensões do instrumento de Emoções dos pais

Emoções Positivas

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,909	8

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Emoções pais - P - item 1	35,66	37,363	,754	,895
Emoções pais - P - item 4	35,82	35,880	,590	,909
Emoções pais - P - item 7	35,84	36,135	,584	,909
Emoções pais - P - item 10	35,63	35,914	,849	,887
Emoções pais - P - item 13	35,70	35,721	,765	,892
Emoções pais - P - item 16	35,51	35,784	,812	,889
Emoções pais -P - item 19	35,71	35,271	,739	,894
Emoções pais - P - item 22	35,77	34,649	,678	,901

Emoções Negativas

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,954	12

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Emoções pais - AN - item 5	18,84	100,163	,742	,952
Emoções pais - AB - item 6	19,22	100,835	,828	,949
Emoções pais - AN - item 8	18,85	96,509	,841	,948
Emoções pais - AB - item 9	19,41	104,271	,858	,949
Emoções pais - AN- item 11	19,04	101,378	,712	,952
Emoções pais - AB - item 12	19,40	103,357	,811	,950
Emoções pais - AN - item 14	19,04	100,011	,815	,949
Emoções pais - AB - item 15	19,25	103,329	,806	,950
Emoções pais -AN- item 17	19,11	99,494	,852	,948
Emoções pais - AN - item 20	18,69	102,496	,538	,960
Emoções pais -AB - item 21	19,42	103,285	,871	,948
Emoções pais - AN - item 23	19,21	99,840	,869	,948

Anexo 12 – Análise fatorial do instrumento de Emoções das Crianças

Variância total explicada									
Compon ente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,778	37,653	37,653	6,778	37,653	37,653	3,889	21,606	21,606
2	2,258	12,545	50,199	2,258	12,545	50,199	3,674	20,409	42,015
3	1,663	9,240	59,439	1,663	9,240	59,439	3,136	17,424	59,439
4	1,140	6,336	65,774						
5	,993	5,518	71,292						
6	,811	4,506	75,798						
7	,682	3,789	79,587						
8	,554	3,076	82,663						
9	,545	3,027	85,689						
10	,445	2,471	88,161						
11	,403	2,240	90,401						
12	,360	1,999	92,401						
13	,327	1,818	94,218						
14	,265	1,475	95,693						
15	,245	1,363	97,057						
16	,233	1,293	98,350						
17	,171	,952	99,302						
18	,126	,698	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a			
	Componente		
	1	2	3
Emoções crianças - AN - item 21	,774		
Emoções crianças - AN - item 15	,768		
Emoções crianças - AN - item 18	,716		
Emoções crianças - AN - item 9	,710		
Emoções crianças - AN - item 6	,674		
Emoções crianças - AN - item 3	,652		
Emoções crianças - AB - item 11		,828	
Emoções crianças - AB - item 5		,809	
Emoções crianças - AB - item 2		,791	
Emoções crianças - AB - item 8		,715	
Emoções crianças - AB - item 14		,647	
Emoções crianças - AB - item 17	,441	,492	
Emoções crianças - P - item 13			,794
Emoções crianças - P - item 19			,793
Emoções crianças - P - item 16			,762
Emoções crianças - P - item 22			,692
Emoções crianças - P - item 1			,486
Emoções crianças - P - item 4			,483
Método de Extração: Análise de Componente Principal.			
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a			
a. Rotação convergida em 5 iterações.			

Anexo 13 - Coeficientes de consistência interna das dimensões do instrumento de Emoções das crianças

Prazer

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,788	6

Aborrecimento

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,884	6

Ansiedade

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,858	6

Anexo 14 – Análise Fatorial do instrumento da Motivação para a Leitura

Variância total explicada									
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
	1	4,302	33,096	33,096	4,302	33,096	33,096	2,969	22,839
2	1,714	13,187	46,283	1,714	13,187	46,283	2,752	21,167	44,006
3	1,549	11,919	58,202	1,549	11,919	58,202	1,845	14,195	58,202
4	1,055	8,118	66,320						
5	,798	6,136	72,456						
6	,715	5,501	77,957						
7	,608	4,676	82,633						
8	,532	4,094	86,727						
9	,449	3,452	90,178						
10	,436	3,355	93,534						
11	,363	2,788	96,322						
12	,316	2,433	98,755						
13	,162	1,245	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa ^a			
	Componente		
	1	2	3
Motivação para a leitura crianças - R - item 7	,824		
Motivação para a leitura crianças - R - item 11	,796		
Motivação para a leitura crianças - R - item 16	,773		
Motivação para a leitura crianças - R - item 3	,679		
Motivação para a leitura crianças - AC - item 2		,764	
Motivação para a leitura crianças - AC - item 18		,737	
Motivação para a leitura crianças - P - item 19		,634	
Motivação para a leitura crianças - AC - item 10	,358	,608	
Motivação para a leitura crianças - AC - item 8	,374	,602	
Motivação para a leitura crianças - P - item 17		,556	
Motivação para a leitura crianças - P - item 4			,828
Motivação para a leitura crianças - P - item 1			,762
Motivação para a leitura crianças - P - item 13			,682

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Anexo 15 - Coeficientes de consistência interna das dimensões do instrumento de Motivação para a Leitura

Reconhecimento

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,825	4

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Motivação para a leitura crianças - R - item 3	14,07	5,570	,596	,808
Motivação para a leitura crianças - R - item 7	14,21	4,126	,715	,749
Motivação para a leitura crianças - R - item 11	14,28	4,205	,676	,771
Motivação para a leitura crianças - R - item 16	14,09	5,071	,657	,779

Autoconceito

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,776	4

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Motivação para a leitura crianças - AC - item 2	12,58	8,999	,569	,729
Motivação para a leitura crianças - AC - item 8	12,25	9,613	,601	,714
Motivação para a leitura crianças - AC - item 10	12,15	9,513	,586	,720
Motivação para a leitura crianças - AC - item 18	12,68	8,676	,573	,728

Satisfação

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,659	3

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Motivação para a leitura crianças - S - item 1	8,91	3,883	,515	,521
Motivação para a leitura crianças - S - item 4	8,20	5,050	,489	,538
Motivação para a leitura crianças - S - item 13	7,97	6,167	,447	,610

Anexo 16 – Caracterização das práticas de Literacia Familiar

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Erro Desvio	Erro padrão da média
Par 1	PráticasTreino	4,1071	83	,65946	,07238
	PráticasRotinas	2,8265	83	,66664	,07317
Par 2	PráticasTreino	4,1071	83	,65946	,07238
	PráticasEntretenim ento	2,9126	83	,70868	,07779
Par 3	PráticasRotinas	2,8265	83	,66664	,07317
	PráticasEntretenim ento	2,9126	83	,70868	,07779

Correlações de amostras emparelhadas				
		N	Correlação	Sig.
Par 1	PráticasTreino & PráticasRotinas	83	,528	,000
Par 2	PráticasTreino & Práticas Entretenimento	83	,489	,000
Par 3	PráticasRotinas & Práticas Entretenimento	83	,747	,000

Teste de amostras emparelhadas									
		Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidade s)
		Média	Erro Desvio	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	PráticasTreino – PráticasRotinas	1,28059	,64424	,07071	1,13992	1,42126	18,109	82	,000
Par 2	PráticasTreino – PráticasEntretenim ento	1,19451	,69284	,07605	1,04323	1,34580	15,707	82	,000
Par 3	PráticasRotinas – PráticasEntretenim ento	-,08608	,49117	,05391	-,19333	,02117	-1,597	82	,114

Anexo 17 – Caracterização do Ambiente de Literacia Familiar

Ambiente literacia item 1 – material de escrita					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Alguns	4	3,6	4,8	4,8
	Muitos	79	71,2	95,2	100,0
	Total	83	74,8	100,0	
Omisso	Sistema	28	25,2		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 1.1 – localização do material de escrita					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sala	6	5,4	8,2	8,2
	Quarto	7	6,3	9,6	17,8
	Sala e quarto	26	23,4	35,6	53,4
	Gavetas e secretaria	3	2,7	4,1	57,5
	Quarto e escritório	4	3,6	5,5	63,0
	Sala e cozinha	1	,9	1,4	64,4
	Cozinha, quarto, escritório	1	,9	1,4	65,8
	Quarto e cozinha	2	1,8	2,7	68,5
	Todas as divisões, exceto wc	13	11,7	17,8	86,3
	Sala, quarto, sótão	1	,9	1,4	87,7
	Sala, quarto, escritório	3	2,7	4,1	91,8
	Escritório	3	2,7	4,1	95,9
	Marquise	1	,9	1,4	97,3
	Sótão	1	,9	1,4	98,6
	Sala, escritório, sótão	1	,9	1,4	100,0
	Total	73	65,8	100,0	
Omisso	Sistema	38	34,2		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 2 – acessibilidade do material de escrita					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Vai busca-los sozinho	80	72,1	98,8	98,8
	Tem de pedir ao pai ou à mãe	1	,9	1,2	100,0
	Total	81	73,0	100,0	
Omisso	Sistema	30	27,0		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1-25	16	14,4	19,5	19,5
	26-50	28	25,2	34,1	53,7
	51-75	16	14,4	19,5	73,2
	76-100	10	9,0	12,2	85,4
	+100	12	10,8	14,6	100,0
	Total	82	73,9	100,0	
Omisso	Sistema	29	26,1		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	3	2,7	3,6	3,6
	1-25	35	31,5	42,2	45,8
	26-50	12	10,8	14,5	60,2
	51-75	11	9,9	13,3	73,5
	76-100	8	7,2	9,6	83,1
	+100	14	12,6	16,9	100,0
	Total	83	74,8	100,0	
Omisso	Sistema	28	25,2		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 5 – buscar sozinho livros					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	2	1,8	2,4	2,4
	Raramente	2	1,8	2,4	4,9
	Algumas vezes	14	12,6	17,1	22,0
	Muitas vezes	64	57,7	78,0	100,0
	Total	82	73,9	100,0	
Omisso	Sistema	29	26,1		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 5.1 – pedir para ir buscar livros					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	25	22,5	33,3	33,3
	Raramente	28	25,2	37,3	70,7
	Algumas vezes	19	17,1	25,3	96,0
	Muitas vezes	3	2,7	4,0	100,0
	Total	75	67,6	100,0	
Omisso	Sistema	36	32,4		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 6 – quantidade de computadores/tablets					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	1,8	2,5	2,5
	1 computador	8	7,2	10,0	12,5
	2 computadores	26	23,4	32,5	45,0
	3 computadores	18	16,2	22,5	67,5
	4 computadores	16	14,4	20,0	87,5
	5	4	3,6	5,0	92,5
	6	4	3,6	5,0	97,5
	7	1	,9	1,3	98,8
	10	1	,9	1,3	100,0
	Total	80	72,1	100,0	
Omisso	Sistema	31	27,9		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 7 – buscar sozinho computador					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	27	24,3	33,3	33,3
	Raramente	12	10,8	14,8	48,1
	Algumas vezes	20	18,0	24,7	72,8
	Muitas vezes	22	19,8	27,2	100,0
	Total	81	73,0	100,0	
Omisso	Sistema	30	27,0		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 7.1 – pedir para ir buscar computador					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	5	4,5	6,4	6,4
	Raramente	10	9,0	12,8	19,2
	Algumas vezes	27	24,3	34,6	53,8
	Muitas vezes	36	32,4	46,2	100,0
	Total	78	70,3	100,0	
Omisso	Sistema	33	29,7		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 8 – utilizar sozinho o computador					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	13	11,7	15,7	15,7
	Raramente	12	10,8	14,5	30,1
	Algumas vezes por mês	28	25,2	33,7	63,9
	Várias vezes por semana	30	27,0	36,1	100,0
	Total	83	74,8	100,0	
Omisso	Sistema	28	25,2		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 9 – utilizar o computador com os pais					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	3	2,7	3,7	3,7
	Raramente	13	11,7	15,9	19,5
	Algumas vezes por mês	46	41,4	56,1	75,6
	Várias vezes por semana	20	18,0	24,4	100,0
	Total	82	73,9	100,0	
Omisso	Sistema	29	26,1		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 10 – utiliza o computador com outras pessoas					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	30	27,0	36,6	36,6
	Raramente	20	18,0	24,4	61,0
	Algumas vezes por mês	26	23,4	31,7	92,7
	Várias vezes por semana	6	5,4	7,3	100,0
	Total	82	73,9	100,0	
Omisso	Sistema	29	26,1		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 10.1 – com quem utiliza o computador sem ser os pais					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Mãe	2	1,8	4,8	4,8
	Irmãos	16	14,4	38,1	42,9
	Avós	9	8,1	21,4	64,3
	Mãe e Pai	3	2,7	7,1	71,4
	Tio/a	1	,9	2,4	73,8
	Tios, primos, avós	1	,9	2,4	76,2
	Primos	4	3,6	9,5	85,7
	Avós e primos	1	,9	2,4	88,1
	Primos e amigos	1	,9	2,4	90,5
	primos e tios	2	1,8	4,8	95,2
	tios e avós	2	1,8	4,8	100,0
	Total	42	37,8	100,0	
Omisso	Sistema	69	62,2		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 11 - jogar					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Raramente	10	9,0	14,7	14,7
	Algumas vezes por mês	35	31,5	51,5	66,2
	Várias vezes por semana	23	20,7	33,8	100,0
	Total	68	61,3	100,0	
Omisso	Sistema	43	38,7		
Total		111	100,0		

Ambiente literacia item 11 - ver videos					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Raramente	2	1,8	4,5	4,5
	Algumas vezes por mês	20	18,0	45,5	50,0
	Várias vezes por semana	22	19,8	50,0	100,0
	Total	44	39,6	100,0	
Omisso	Sistema	67	60,4		
Total		111	100,0		

Anexo 18 – Caracterização das Iniciativa dos Pais e das Solicitações dos Filhos

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	SolicitaçõesFilhos	4,7875	82	1,00722	,11123
	IniciativaPais	4,9199	82	,91545	,10109

Correlações de amostras emparelhadas				
		N	Correlação	Sig.
Par 1	SolicitaçõesFilhos & IniciativaPais	82	,686	,000

Teste de amostras emparelhadas									
		Diferenças emparelhadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	SolicitaçõesFilhos - IniciativaPais	-,13240	,76678	,08468	-,30088	,03608	-1,564	81	,122

Anexo 19 – Relação entre Práticas de Literacia Familiar e 3 grupos de Solicitações dos Filhos

IniciativaFilhos					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,71	1	,9	1,2	1,2
	1,86	1	,9	1,2	2,4
	2,43	1	,9	1,2	3,7
	2,57	1	,9	1,2	4,9
	2,86	2	1,8	2,4	7,3
	3,00	2	1,8	2,4	9,8
	3,14	1	,9	1,2	11,0
	3,43	1	,9	1,2	12,2
	3,71	1	,9	1,2	13,4
	3,86	1	,9	1,2	14,6
	4,00	1	,9	1,2	15,9
	4,14	2	1,8	2,4	18,3
	4,29	6	5,4	7,3	25,6
	4,43	5	4,5	6,1	31,7
	4,57	3	2,7	3,7	35,4
	4,71	8	7,2	9,8	45,1
	4,86	4	3,6	4,9	50,0
	5,00	8	7,2	9,8	59,8
	5,14	5	4,5	6,1	65,9
	5,29	2	1,8	2,4	68,3
	5,43	3	2,7	3,7	72,0
5,57	5	4,5	6,1	78,0	
5,71	3	2,7	3,7	81,7	
5,86	3	2,7	3,7	85,4	
6,00	12	10,8	14,6	100,0	
	Total	82	73,9	100,0	
Omisso	Sistema	29	26,1		
Total		111	100,0		

Descritivas									
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
PráticasTreino	1,00	26	3,9380	,80703	,15827	3,6121	4,2640	2,20	5,00
	2,00	30	4,0900	,56894	,10387	3,8776	4,3024	2,40	5,00
	3,00	26	4,3385	,51465	,10093	4,1306	4,5463	2,80	5,00
	Total	82	4,1206	,65187	,07199	3,9774	4,2638	2,20	5,00
PráticasRotinas	1,00	26	2,5115	,55809	,10945	2,2861	2,7370	1,50	3,40
	2,00	30	2,7100	,52282	,09545	2,5148	2,9052	1,20	3,60
	3,00	26	3,3038	,67200	,13179	3,0324	3,5753	2,20	5,00
	Total	82	2,8354	,66581	,07353	2,6891	2,9817	1,20	5,00
PráticasEntretenimento	1,00	26	2,4372	,53411	,10475	2,2214	2,6529	1,20	3,30
	2,00	30	2,9633	,64727	,11817	2,7216	3,2050	1,70	4,00
	3,00	26	3,3530	,64899	,12728	3,0909	3,6151	2,10	5,00
	Total	82	2,9201	,70975	,07838	2,7641	3,0760	1,20	5,00

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
PráticasTreino	Entre Grupos	2,129	2	1,064	2,604	,080
	Nos grupos	32,291	79	,409		
	Total	34,420	81			
PráticasRotinas	Entre Grupos	8,904	2	4,452	13,025	,000
	Nos grupos	27,003	79	,342		
	Total	35,907	81			
PráticasEntretenimento	Entre Grupos	10,992	2	5,496	14,564	,000
	Nos grupos	29,811	79	,377		
	Total	40,803	81			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) Iniciativa_Filhos_3gru pos	(J) Iniciativa_Filhos_3gru pos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
PráticasTreino	1,00	2,00	-,15197	,17131	,650	-,5612	,2572
		3,00	-,40043	,17732	,068	-,8240	,0231
	2,00	1,00	,15197	,17131	,650	-,2572	,5612
		3,00	-,24846	,17131	,320	-,6577	,1607
	3,00	1,00	,40043	,17732	,068	-,0231	,8240
		2,00	-,24846	,17131	,320	-,1607	,6577
PráticasRotinas	1,00	2,00	-,19846	,15665	,418	-,5727	,1757
		3,00	-,79231*	,16215	,000	-1,1796	-,4050
	2,00	1,00	,19846	,15665	,418	-,1757	,5727
		3,00	-,59385*	,15665	,001	-,9680	-,2197
	3,00	1,00	,79231*	,16215	,000	,4050	1,1796
		2,00	,59385*	,15665	,001	,2197	,9680
PráticasEntretenimento	1,00	2,00	-,52615*	,16460	,006	-,9193	-,1330
		3,00	-,91581*	,17037	,000	-1,3228	-,5088
	2,00	1,00	,52615*	,16460	,006	,1330	,9193
		3,00	-,38966	,16460	,053	-,7828	,0035
	3,00	1,00	,91581*	,17037	,000	,5088	1,3228
		2,00	,38966	,16460	,053	-,0035	,7828

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo 20 – Relação entre Práticas de Literacia Familiar e 3 grupos de Iniciativa dos Pais

IniciativaPais					
		Frequência	Porcentage m	Porcentage m válida	Porcentage m cumulativa
Válido	2,00	1	,9	1,2	1,2
	2,71	1	,9	1,2	2,4
	2,86	1	,9	1,2	3,7
	3,00	2	1,8	2,4	6,1
	3,29	2	1,8	2,4	8,5
	3,43	2	1,8	2,4	11,0
	3,86	5	4,5	6,1	17,1
	4,00	3	2,7	3,7	20,7
	4,14	1	,9	1,2	22,0
	4,29	1	,9	1,2	23,2
	4,43	3	2,7	3,7	26,8
	4,57	2	1,8	2,4	29,3
	4,71	2	1,8	2,4	31,7
	4,86	2	1,8	2,4	34,1
	5,00	11	9,9	13,4	47,6
	5,14	3	2,7	3,7	51,2
	5,29	11	9,9	13,4	64,6
	5,43	5	4,5	6,1	70,7
	5,57	8	7,2	9,8	80,5
	5,71	2	1,8	2,4	82,9
5,86	4	3,6	4,9	87,8	
6,00	10	9,0	12,2	100,0	
	Total	82	73,9	100,0	
Omisso	Sistema	29	26,1		
Total		111	100,0		

Descritivas									
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
PráticasTreino	1,00	24	3,7167	,75967	,15507	3,3959	4,0374	2,20	5,00
	2,00	27	4,1811	,52503	,10104	3,9734	4,3888	2,40	4,90
	3,00	29	4,3759	,50896	,09451	4,1823	4,5695	2,80	5,00
	Total	80	4,1124	,65209	,07291	3,9672	4,2575	2,20	5,00
PráticasRotinas	1,00	24	2,4208	,72351	,14768	2,1153	2,7263	1,20	4,60
	2,00	27	2,8074	,46898	,09026	2,6219	2,9929	1,90	3,50
	3,00	29	3,1966	,60325	,11202	2,9671	3,4260	2,40	5,00
	Total	80	2,8325	,67388	,07534	2,6825	2,9825	1,20	5,00
PráticasEntretenimento	1,00	24	2,4375	,62750	,12809	2,1725	2,7025	1,20	4,00
	2,00	27	2,9099	,59318	,11416	2,6752	3,1445	1,67	4,00
	3,00	29	3,3579	,62950	,11690	3,1184	3,5973	2,20	5,00
	Total	80	2,9306	,71548	,07999	2,7713	3,0898	1,20	5,00

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
PráticasTreino	Entre Grupos	5,899	2	2,949	8,201	,001
	Nos grupos	27,694	77	,360		
	Total	33,592	79			
PráticasRotinas	Entre Grupos	7,928	2	3,964	10,921	,000
	Nos grupos	27,948	77	,363		
	Total	35,875	79			
PráticasEntretenimento	Entre Grupos	11,141	2	5,570	14,639	,000
	Nos grupos	29,300	77	,381		
	Total	40,441	79			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) Iniciativa_pais_3grup os	(J) Iniciativa_pais_3grup os	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
PráticasTreino	1,00	2,00	-,46440*	,16824	,020	-,8665	-,0623
		3,00	-,65920*	,16549	,000	-1,0547	-,2637
	2,00	1,00	,46440*	,16824	,020	,0623	,8665
		3,00	-,19479	,16038	,448	-,5781	,1885
	3,00	1,00	,65920*	,16549	,000	,2637	1,0547
		2,00	-,19479	,16038	,448	-,1885	,5781
PráticasRotinas	1,00	2,00	-,38657	,16902	,064	-,7905	,0173
		3,00	-,77572*	,16625	,000	-1,1730	-,3784
	2,00	1,00	,38657	,16902	,064	-,0173	,7905
		3,00	-,38914*	,16112	,047	-,7742	-,0041
	3,00	1,00	,77572*	,16625	,000	,3784	1,1730
		2,00	,38914*	,16112	,047	,0041	,7742
PráticasEntretenimento	1,00	2,00	-,47238*	,17306	,021	-,8860	-,0588
		3,00	-,92035*	,17023	,000	-1,3272	-,5135
	2,00	1,00	,47238*	,17306	,021	,0588	,8860
		3,00	-,44798*	,16497	,022	-,8422	-,0537
	3,00	1,00	,92035*	,17023	,000	,5135	1,3272
		2,00	,44798*	,16497	,022	,0537	,8422

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo 21 – Relação entre Ambiente de Literacia Familiar e Iniciativa

		Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis	Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos
SolicitaçõesFilhos	Correlação de Pearson	,274*	,164
	Sig. (bilateral)	,013	,140
	N	81	82

		Ambiente literacia item 3 - quantidade de livros infantis	Ambiente literacia item 4 - quantidade de livros para adultos
IniciativaPais	Correlação de Pearson	,296**	,284**
	Sig. (bilateral)	,007	,010
	N	81	82

Anexo 22 – Relação entre Ambiente e Práticas de Literacia Familiar

		PráticasTreino	PráticasRotinas	PráticasEntretenimento	Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis	Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos
PráticasTreino	Correlação de Pearson	1	,528**	,489**	-,011	,111
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,922	,318
	N	83	83	83	82	83
PráticasRotinas	Correlação de Pearson	,528**	1	,747**	,122	,072
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,276	,517
	N	83	83	83	82	83
PráticasEntretenimento	Correlação de Pearson	,489**	,747**	1	,144	,136
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,196	,220
	N	83	83	83	82	83
Ambiente literacia item 3 - quantidade de livros infantis	Correlação de Pearson	-,011	,122	,144	1	,471**
	Sig. (2 extremidades)	,922	,276	,196		,000
	N	82	82	82	82	82
Ambiente literacia item 4 - quantidade de livros para adultos	Correlação de Pearson	,111	,072	,136	,471**	1
	Sig. (2 extremidades)	,318	,517	,220	,000	
	N	83	83	83	82	83

Anexo 23 – Caracterização das Emoções dos Pais

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Erro Desvio	Erro padrão da média
Par 1	EmoçõesPositivasPais	5,0994	83	,84458	,09271
	EmoçõesNegativasPais	1,8098	83	,97177	,10667

Correlações de amostras emparelhadas				
		N	Correlação	Sig.
Par 1	EmoçõesPositivasPais & EmoçõesNegativasPais	83	-,463	,000

Teste de amostras emparelhadas									
		Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
		Média	Erro Desvio	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	EmoçõesPositivasPais – EmoçõesNegativasPais	3,28958	1,55493	,17068	2,95006	3,62911	19,274	82	,000

Anexo 24 – Caracterização das Emoções das Crianças

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Ansiedade_F_Nova	2,0408	102	1,21107	,11991
	Aborrecimento_F_Nova	2,0310	102	1,26815	,12557
Par 2	Ansiedade_F_Nova	2,0408	102	1,21107	,11991
	Prazer_F_Nova	4,5735	102	,75546	,07480
Par 3	Aborrecimento_F_Nova	2,0310	102	1,26815	,12557
	Prazer_F_Nova	4,5735	102	,75546	,07480

Correlações de amostras emparelhadas				
		N	Correlação	Sig.
Par 1	Ansiedade_F_Nova & Aborrecimento_F_Nova	102	,609	,000
Par 2	Ansiedade_F_Nova & Prazer_F_Nova	102	-,364	,000
Par 3	Aborrecimento_F_Nova & Prazer_F_Nova	102	-,386	,000

Teste de amostras emparelhadas									
		Diferenças emparelhadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Ansiedade_F_Nova - Aborrecimento_F_Nova	,00980	1,09726	,10864	-,20572	,22533	,090	101	,928
Par 2	Ansiedade_F_Nova - Prazer_F_Nova	-2,53268	1,64425	,16280	-2,85564	-2,20972	-15,557	101	,000
Par 3	Aborrecimento_F_Nova - Prazer_F_Nova	-2,54248	1,70834	,16915	-2,87803	-2,20693	-15,031	101	,000

Anexo 25 – Relação entre Emoções dos Pais e Emoções das Crianças

Correlações				
		Ansiedade_ F_Nova	Aborrecime nto_F_Nov a	Prazer_F_N ova
EmoçõesPositivasPais	Correlação de Pearson	,108	-,034	-,114
	Sig. (bilateral)	,353	,771	,325
	N	76	76	76
EmoçõesNegativasPais	Correlação de Pearson	-,045	,067	,019
	Sig. (bilateral)	,699	,568	,869
	N	76	76	76

Anexo 26 – Caracterização da Motivação para a Leitura

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Erro Desvio	Erro padrão da média
Par 1	Reconhecimento	4,7206	102	,70561	,06987
	Satisfação	4,1797	102	1,03691	,10267
Par 2	Reconhecimento	4,7206	102	,70561	,06987
	Autoconceito	4,1373	102	,97533	,09657
Par 3	Satisfação	4,1797	102	1,03691	,10267
	Autoconceito	4,1373	102	,97533	,09657

Correlações de amostras emparelhadas				
		N	Correlação	Sig.
Par 1	Reconhecimento & Satisfação	102	,264	,007
Par 2	Reconhecimento & Autoconceito	102	,458	,000
Par 3	Satisfação & Autoconceito	102	,154	,122

Teste de amostras emparelhadas									
		Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
		Média	Erro Desvio	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Reconhecimento – Satisfação	,54085	1,08911	,10784	,32693	,75477	5,015	101	,000
Par 2	Reconhecimento – Autoconceito	,58333	,90470	,08958	,40563	,76103	6,512	101	,000
Par 3	Satisfação - Autoconceito	,04248	1,30954	,12966	-,21473	,29970	,328	101	,744

Anexo 27 – Relação entre as Práticas de Literacia Familiar e as Emoções dos pais

Correlações						
		PráticasTreino	PráticasRotinas	PráticasEntretenimento	EmoçõesPositivasPais	EmoçõesNegativasPais
PráticasTreino	Correlação de Pearson	1	,528**	,489**	,255*	-,167
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,020	,132
	N	83	83	83	83	83
PráticasRotinas	Correlação de Pearson	,528**	1	,747**	,409**	-,207
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,000	,060
	N	83	83	83	83	83
PráticasEntretenimento	Correlação de Pearson	,489**	,747**	1	,451**	-,346**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,000	,001
	N	83	83	83	83	83
EmoçõesPositivasPais	Correlação de Pearson	,255*	,409**	,451**	1	-,463**
	Sig. (2 extremidades)	,020	,000	,000		,000
	N	83	83	83	83	83
EmoçõesNegativasPais	Correlação de Pearson	-,167	-,207	-,346**	-,463**	1
	Sig. (2 extremidades)	,132	,060	,001	,000	
	N	83	83	83	83	83
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).						
*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).						

Anexo 28 – Relação entre as Práticas de Literacia Familiar e as Emoções das Crianças

		PráticasTreino	PráticasRotinas	PráticasEntretenimento
Ansiedade_F_Nova	Correlação de Pearson	,025	-,020	,062
	Sig. (bilateral)	,829	,862	,595
	N	76	76	76
Aborrecimento_F_Nov a	Correlação de Pearson	-,079	-,135	,019
	Sig. (bilateral)	,499	,244	,867
	N	76	76	76
Prazer_F_Nova	Correlação de Pearson	-,022	,037	-,093
	Sig. (bilateral)	,850	,749	,423
	N	76	76	76

Anexo 29 – Ambiente de Literacia Familiar e Emoções dos Pais

Correlações					
		Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis	Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos	EmoçõesPosi tivasPais	EmoçõesNeg ativasPais
Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis	Correlação de Pearson	1	,471**	,309**	-,152
	Sig. (2 extremidades)		,000	,005	,172
	N	82	82	82	82
Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos	Correlação de Pearson	,471**	1	,226*	-,142
	Sig. (2 extremidades)	,000		,040	,200
	N	82	83	83	83
EmoçõesPositivasPais	Correlação de Pearson	,309**	,226*	1	-,463**
	Sig. (2 extremidades)	,005	,040		,000
	N	82	83	83	83
EmoçõesNegativasPais	Correlação de Pearson	-,152	-,142	-,463**	1
	Sig. (2 extremidades)	,172	,200	,000	
	N	82	83	83	83
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).					
*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).					

Anexo 30 – Ambiente de Literacia Familiar e Emoções das Crianças

		Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis	Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos
Ansiedade_F_Nova	Correlação de Pearson	-,017	,161
	Sig. (bilateral)	,885	,165
	N	75	76
Aborrecimento_F_Nova	Correlação de Pearson	,073	,041
	Sig. (bilateral)	,534	,724
	N	75	76
Prazer_F_Nova	Correlação de Pearson	-,037	-,090
	Sig. (bilateral)	,754	,440
	N	75	76

Anexo 31 – Iniciativa dos Pais e Emoções dos Pais

Descritivas									
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
EmoçõesPositivasPais	1,00	24	4,3333	,91831	,18745	3,9456	4,7211	2,75	6,00
	2,00	27	5,1481	,64398	,12393	4,8934	5,4029	3,75	6,00
	3,00	29	5,6724	,39868	,07403	5,5208	5,8241	4,63	6,00
	Total	80	5,0938	,85903	,09604	4,9026	5,2849	2,75	6,00
EmoçõesNegativasPais	1,00	24	2,0344	1,11692	,22799	1,5628	2,5060	1,00	4,75
	2,00	27	2,0062	1,04746	,20158	1,5918	2,4205	1,00	4,92
	3,00	29	1,4100	,52262	,09705	1,2112	1,6088	1,00	3,22
	Total	80	1,7985	,95298	,10655	1,5864	2,0106	1,00	4,92

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
EmoçõesPositivasPais	Entre Grupos	23,668	2	11,834	26,314	,000
	Nos grupos	34,629	77	,450		
	Total	58,297	79			
EmoçõesNegativasPais	Entre Grupos	6,878	2	3,439	4,082	,021
	Nos grupos	64,867	77	,842		
	Total	71,745	79			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) Iniciativa_pais_3grup os	(J) Iniciativa_pais_3grup os	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
						EmoçõesPositivasPais	1,00
		3,00	-1,33908*	,18506	,000	-1,7813	-,8968
	2,00	1,00	,81481*	,18814	,000	,3652	1,2644
		3,00	-,52427*	,17934	,012	-,9529	-,0957
	3,00	1,00	1,33908*	,18506	,000	,8968	1,7813
		2,00	,52427*	,17934	,012	,0957	,9529
EmoçõesNegativasPais	1,00	2,00	,02823	,25749	,993	-,5871	,6436
		3,00	,62444*	,25328	,042	,0191	1,2297
	2,00	1,00	-,02823	,25749	,993	-,6436	,5871
		3,00	,59621*	,24546	,046	,0096	1,1828
	3,00	1,00	-,62444*	,25328	,042	-1,2297	-,0191
		2,00	-,59621*	,24546	,046	-1,1828	-,0096

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo 32 – Solicitações dos Filhos e Emoções dos Pais

Descritivas									
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Emoções Positivas Pais	1,00	26	4,5192	,96222	,18871	4,1306	4,9079	2,75	6,00
	2,00	30	5,1583	,71237	,13006	4,8923	5,4243	3,63	6,00
	3,00	26	5,6154	,44006	,08630	5,4376	5,7931	4,63	6,00
	Total	82	5,1006	,84971	,09383	4,9139	5,2873	2,75	6,00
Emoções Negativas Pais	1,00	26	2,3843	1,14829	,22520	1,9205	2,8481	1,00	4,75
	2,00	30	1,4750	,45965	,08392	1,3034	1,6466	1,00	2,92
	3,00	26	1,5374	,88708	,17397	1,1791	1,8957	1,00	4,92
	Total	82	1,7831	,94660	,10453	1,5751	1,9911	1,00	4,92

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Emoções Positivas Pais	Entre Grupos	15,778	2	7,889	14,594	,000
	Nos grupos	42,705	79	,541		
	Total	58,482	81			
Emoções Negativas Pais	Entre Grupos	13,816	2	6,908	9,287	,000
	Nos grupos	58,764	79	,744		
	Total	72,580	81			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) Solicitações_Filhos_3 grupos	(J) Solicitações_Filhos_3 grupos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
EmoçõesPositivasPais	1,00	2,00	-,63910*	,19700	,005	-1,1097	-,1685
		3,00	-1,09615*	,20392	,000	-1,5832	-,6091
	2,00	1,00	,63910*	,19700	,005	,1685	1,1097
		3,00	-,45705	,19700	,059	-,9276	,0135
	3,00	1,00	1,09615*	,20392	,000	,6091	1,5832
		2,00	,45705	,19700	,059	-,0135	,9276
EmoçõesNegativasPais	1,00	2,00	,90932*	,23109	,001	,3573	1,4613
		3,00	,84693*	,23920	,002	,2755	1,4183
	2,00	1,00	-,90932*	,23109	,001	-1,4613	-,3573
		3,00	-,06239	,23109	,961	-,6144	,4896
	3,00	1,00	-,84693*	,23920	,002	-1,4183	-,2755
		2,00	,06239	,23109	,961	-,4896	,6144

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo 33 – Iniciativa dos Pais e Emoções das Crianças

Descritivas									
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Ansiedade_F_Nova	1,00	20	2,0167	1,27493	,28508	1,4200	2,6134	1,00	5,00
	2,00	24	1,7569	,86530	,17663	1,3916	2,1223	1,00	3,67
	3,00	29	1,9655	1,16529	,21639	1,5223	2,4088	1,00	4,67
	Total	73	1,9110	1,09927	,12866	1,6545	2,1674	1,00	5,00
Aborrecimento_F_Nova	1,00	20	2,4583	1,19804	,26789	1,8976	3,0190	1,00	5,00
	2,00	24	1,6389	1,20352	,24567	1,1307	2,1471	1,00	5,00
	3,00	29	1,7759	1,13588	,21093	1,3438	2,2079	1,00	4,83
	Total	73	1,9178	1,20765	,14135	1,6360	2,1996	1,00	5,00
Prazer_F_Nova	1,00	20	4,4750	1,06001	,23702	3,9789	4,9711	1,00	5,00
	2,00	24	4,7153	,36276	,07405	4,5621	4,8685	3,83	5,00
	3,00	29	4,5230	,72747	,13509	4,2463	4,7997	2,33	5,00
	Total	73	4,5731	,74483	,08718	4,3993	4,7468	1,00	5,00

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Ansiedade_F_Nova	Entre Grupos	,879	2	,440	,357	,701
	Nos grupos	86,125	70	1,230		
	Total	87,005	72			
Aborrecimento_F_Nova	Entre Grupos	8,295	2	4,147	3,002	,056
	Nos grupos	96,712	70	1,382		
	Total	105,007	72			
Prazer_F_Nova	Entre Grupos	,750	2	,375	,670	,515
	Nos grupos	39,193	70	,560		
	Total	39,944	72			

Comparações múltiplas							
Tukey HSD							
Variável dependente	(I) Iniciativa_pais_3grup os	(J) Iniciativa_pais_3grup os	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Ansiedade_F_Nova	1,00	2,00	,25972	,33583	,721	-,5444	1,0639
		3,00	,05115	,32240	,986	-,7209	,8232
	2,00	1,00	-,25972	,33583	,721	-1,0639	,5444
		3,00	-,20857	,30609	,775	-,9415	,5244
	3,00	1,00	-,05115	,32240	,986	-,8232	,7209
		2,00	,20857	,30609	,775	-,5244	,9415
Aborrecimento_F_Nova	1,00	2,00	,81944	,35587	,062	-,0327	1,6716
		3,00	,68247	,34165	,120	-,1356	1,5006
	2,00	1,00	-,81944	,35587	,062	-1,6716	,0327
		3,00	-,13697	,32436	,907	-,9137	,6397
	3,00	1,00	-,68247	,34165	,120	-1,5006	,1356
		2,00	,13697	,32436	,907	-,6397	,9137
Prazer_F_Nova	1,00	2,00	-,24028	,22655	,542	-,7828	,3022
		3,00	-,04799	,21749	,974	-,5688	,4728
	2,00	1,00	,24028	,22655	,542	-,3022	,7828
		3,00	,19229	,20649	,622	-,3022	,6867
	3,00	1,00	,04799	,21749	,974	-,4728	,5688
		2,00	-,19229	,20649	,622	-,6867	,3022

Anexo 34 – Solicitações dos Filhos e Emoções das Crianças

Descritivas									
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Ansiedade_F_Nova	1,00	23	1,5942	,97678	,20367	1,1718	2,0166	1,00	5,00
	2,00	27	2,2716	1,21612	,23404	1,7905	2,7527	1,00	5,00
	3,00	25	1,8733	1,08790	,21758	1,4243	2,3224	1,00	4,33
	Total	75	1,9311	1,12509	,12991	1,6723	2,1900	1,00	5,00
Aborrecimento_F_Nova	1,00	23	1,8261	1,10266	,22992	1,3493	2,3029	1,00	4,00
	2,00	27	1,9568	1,15154	,22161	1,5013	2,4123	1,00	5,00
	3,00	25	1,8933	1,36836	,27367	1,3285	2,4582	1,00	5,00
	Total	75	1,8956	1,19897	,13844	1,6197	2,1714	1,00	5,00
Prazer_F_Nova	1,00	23	4,7971	,57944	,12082	4,5465	5,0477	2,33	5,00
	2,00	27	4,3642	,98280	,18914	3,9754	4,7530	1,00	5,00
	3,00	25	4,6267	,47454	,09491	4,4308	4,8225	3,67	5,00
	Total	75	4,5844	,73795	,08521	4,4147	4,7542	1,00	5,00

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Ansiedade_F_Nova	Entre Grupos	5,824	2	2,912	2,387	,099
	Nos grupos	87,847	72	1,220		
	Total	93,672	74			
Aborrecimento_F_Nova	Entre Grupos	,212	2	,106	,072	,931
	Nos grupos	106,164	72	1,474		
	Total	106,376	74			
Prazer_F_Nova	Entre Grupos	2,394	2	1,197	2,274	,110
	Nos grupos	37,904	72	,526		
	Total	40,299	74			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) Iniciativa_Filhos_3gru pos	(J) Iniciativa_Filhos_3gru pos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Ansiedade_F_Nova	1,00	2,00	-,67740	,31343	,085	-1,4275	,0727
		3,00	-,27913	,31914	,658	-1,0429	,4846
	2,00	1,00	,67740	,31343	,085	-,0727	1,4275
		3,00	,39827	,30658	,400	-,3354	1,1320
	3,00	1,00	,27913	,31914	,658	-,4846	1,0429
		2,00	-,39827	,30658	,400	-1,1320	,3354
Aborrecimento_F_Nova	1,00	2,00	-,13070	,34456	,924	-,9553	,6939
		3,00	-,06725	,35084	,980	-,9068	,7724
	2,00	1,00	,13070	,34456	,924	-,6939	,9553
		3,00	,06346	,33703	,981	-,7431	,8700
	3,00	1,00	,06725	,35084	,980	-,7724	,9068
		2,00	-,06346	,33703	,981	-,8700	,7431
Prazer_F_Nova	1,00	2,00	,43290	,20588	,096	-,0598	,9256
		3,00	,17043	,20963	,696	-,3312	,6721
	2,00	1,00	-,43290	,20588	,096	-,9256	,0598
		3,00	-,26247	,20138	,398	-,7444	,2195
	3,00	1,00	-,17043	,20963	,696	-,6721	,3312
		2,00	,26247	,20138	,398	-,2195	,7444

Anexo 35 – Práticas de Literacia Familiar e Motivação para a Leitura

Correlações							
		Reconhecime nto	Satisfaçã o	Autoconceit o	PráticasTrein o	PráticasRotin as	PráticasEntret enimento
Reconhecimento	Correlação de Pearson	1	,264**	,458**	,001	,237*	,116
	Sig. (2 extremidades)		,007	,000	,996	,039	,318
	N	102	102	102	76	76	76
Satisfação	Correlação de Pearson	,264**	1	,154	,008	,103	,079
	Sig. (2 extremidades)	,007		,122	,949	,375	,497
	N	102	102	102	76	76	76
Autoconceito	Correlação de Pearson	,458**	,154	1	,086	,105	,131
	Sig. (2 extremidades)	,000	,122		,458	,365	,258
	N	102	102	102	76	76	76
PráticasTreino	Correlação de Pearson	,001	,008	,086	1	,528**	,489**
	Sig. (2 extremidades)	,996	,949	,458		,000	,000
	N	76	76	76	83	83	83
PráticasRotinas	Correlação de Pearson	,237*	,103	,105	,528**	1	,747**
	Sig. (2 extremidades)	,039	,375	,365	,000		,000
	N	76	76	76	83	83	83
PráticasEntreteni mento	Correlação de Pearson	,116	,079	,131	,489**	,747**	1
	Sig. (2 extremidades)	,318	,497	,258	,000	,000	
	N	76	76	76	83	83	83
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).							
*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).							

Anexo 36 – Ambiente de Literacia Familiar e Motivação para a Leitura

Correlações						
		Reconhecimento	Satisfação	Autoconceito	Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis	Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos
Reconhecimento	Correlação de Pearson	1	,264**	,458**	,000	-,045
	Sig. (2 extremidades)		,007	,000	,999	,700
	N	102	102	102	75	76
Satisfação	Correlação de Pearson	,264**	1	,154	,146	,094
	Sig. (2 extremidades)	,007		,122	,210	,417
	N	102	102	102	75	76
Autoconceito	Correlação de Pearson	,458**	,154	1	,096	,124
	Sig. (2 extremidades)	,000	,122		,411	,284
	N	102	102	102	75	76
Ambiente literacia item 3 – quantidade de livros infantis	Correlação de Pearson	,000	,146	,096	1	,471**
	Sig. (2 extremidades)	,999	,210	,411		,000
	N	75	75	75	82	82
Ambiente literacia item 4 – quantidade de livros para adultos	Correlação de Pearson	-,045	,094	,124	,471**	1
	Sig. (2 extremidades)	,700	,417	,284	,000	
	N	76	76	76	82	83

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo 37 – Solicitações dos Filhos e Motivação para a Leitura

Correlações					
		Satisfação	Autoconceito	Reconhecimento	IniciativaFilhos
Satisfação	Correlação de Pearson	1	,154	,264**	,099
	Sig. (2 extremidades)		,122	,007	,398
	N	102	102	102	75
Autoconceito	Correlação de Pearson	,154	1	,458**	,062
	Sig. (2 extremidades)	,122		,000	,598
	N	102	102	102	75
Reconhecimento	Correlação de Pearson	,264**	,458**	1	,326**
	Sig. (2 extremidades)	,007	,000		,004
	N	102	102	102	75
SolicitaçõesFilhos	Correlação de Pearson	,099	,062	,326**	1
	Sig. (2 extremidades)	,398	,598	,004	
	N	75	75	75	82
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).					

Anexo 38 – Iniciativa dos Pais e Motivação para a Leitura

Correlações					
		Satisfação	Autoconceito	Reconhecimento	IniciativaPais
Satisfação	Correlação de Pearson	1	,154	,264**	,073
	Sig. (2 extremidades)		,122	,007	,533
	N	102	102	102	75
Autoconceito	Correlação de Pearson	,154	1	,458**	,094
	Sig. (2 extremidades)	,122		,000	,423
	N	102	102	102	75
Reconhecimento	Correlação de Pearson	,264**	,458**	1	,222
	Sig. (2 extremidades)	,007	,000		,055
	N	102	102	102	75
IniciativaPais	Correlação de Pearson	,073	,094	,222	1
	Sig. (2 extremidades)	,533	,423	,055	
	N	75	75	75	82

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo 39 – Emoções das Crianças e Motivação para a Leitura

Correlações				
		Reconhecimento	Satisfação	Autoconceito
Ansiedade_F_Nova	Correlação de Pearson	-,287**	-,056	-,281**
	Sig. (bilateral)	,003	,574	,004
	N	102	102	102
Aborrecimento_F_Nova	Correlação de Pearson	-,240*	-,131	-,234*
	Sig. (bilateral)	,015	,188	,018
	N	102	102	102
Prazer_F_Nova	Correlação de Pearson	,263**	,378**	,353**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,000
	N	102	102	102
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).				
*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).				