

DH  
FERN/JR1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL 2005/07

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Hábitos e Práticas de Leitura de Crianças do Pré-escolar.

Joana Rita de Freitas Fuschini Fernandes – Nº 13711

ORIENTADOR: Lourdes Mata

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Manuela Veríssimo

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2007



ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Rua da Boavista, 101  
1200-008 Lisboa  
Tel: 21 001 27 50 • [library@ispa.pt](mailto:library@ispa.pt)

17771  
29/10/2008

Gostaria de agradecer a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste estudo...

À Professora Lourdes Mata, pela sua disponibilidade, pelas inúmeras sugestões, revisão de texto, apoio e dedicação na orientação do trabalho;

Ao Centro Social e Paroquial da Penha de França pela oportunidade que, mais uma vez, me proporcionou na progressão da minha formação;

A todas as colegas de trabalho, educadoras e auxiliares por me facilitarem a recolha de dados;

Às crianças e aos seus pais pelos dados fornecidos;

Ao Célio pela resolução de todos os problemas informáticos que surgiram e também pelo suporte emocional.

Aos meus pais por acreditarem em mim, pelo apoio afectivo e também financeiro que me prestaram;

A todos os meus amigos que não me deixaram desistir...

**ÍNDICE**

<b>I.</b>	<b>Enquadramento teórico</b> .....	1
1.	Introdução .....	2
2.	Motivação.....	4
2.1.	Teorias focalizadas na expectativa.....	4
2.1.1.	Teoria da auto-eficácia.....	5
2.1.2.	Teoria do controlo .....	6
2.2.	Teorias focalizadas nas razões para o envolvimento .....	8
2.2.1.	Teoria da motivação intrínseca .....	8
2.3.	Teorias que integram os constructos da expectativa vs valor .....	9
2.3.1.	Teoria da atribuição.....	9
2.3.2.	Teoria moderna da expectativa vs valor.....	10
2.4.	Teorias que integram a motivação e cognição .....	10
2.4.1.	Teoria sócio-cognitiva de auto-regulação e motivação.....	11
2.5.	Motivação para a leitura.....	12
3.	Concepções precoces sobre aspectos da linguagem escrita .....	16
3.1.	Fases da aprendizagem da escrita .....	18
4.	Literacia.....	21
4.1.	Literacia vs Alfabetização.....	21
4.2.	Literacia enquanto fenómeno sócio-cultural .....	22
4.3.	Literacia e o sucesso escolar .....	22
4.4.	Literacia e o jardim-de-infância .....	24
4.5.	O papel da família no desenvolvimento da literacia .....	25
5.	Hábitos de leitura .....	29
6.	Problemática, objectivos e hipóteses .....	31
<b>II.</b>	<b>Método</b> .....	34
1.	Delineamento do estudo.....	35
2.	Procedimento.....	35
3.	Participantes .....	36
4.	Instrumentos.....	37
4.1.	Instrumentos dos pais.....	37
4.2.	Instrumentos das crianças .....	40
<b>III.</b>	<b>Resultados</b> .....	48

---

1.	Instrumentos dos pais.....	49
2.	Instrumentos das crianças .....	55
3.	Idades, práticas de literacia e conceptualizações .....	61
4.	Relações existentes entre as variáveis em estudo .....	66
<b>IV.</b>	<b>Discussão dos resultados.....</b>	<b>69</b>
<b>V.</b>	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>79</b>
<b>VI.</b>	<b>Referências.....</b>	<b>83</b>
<b>VII.</b>	<b>Anexos .....</b>	<b>90</b>
	Anexo A – Questionário de práticas de literacia familiar.....	91
	Anexo B – Check-list de Títulos e Autores de literatura infantil.....	94
	Anexo C – Pranchas de conhecimento de histórias .....	97
	Anexo D – Pranchas da funcionalidade .....	99
	Anexo E – Escala de Envolvimento com a leitura para pré-escolar .....	101
	Anexo F – Apuramentos em SPSS .....	105

## ÍNDICE DE TABELAS

	Página
<b>Tabela 1</b> - Fidelidade dos itens.....	38
<b>Tabela 2</b> - Consistência interna dos itens.....	47
<b>Tabela 3</b> – Média e desvio padrão das práticas de literacia dos pais.....	49
<b>Tabela 4</b> - Autores, Títulos e Literatura.....	55
<b>Tabela 5</b> – Escala de envolvimento: dados relativos à componente <i>satisfação</i> .....	56
<b>Tabela 6</b> - Escala de envolvimento: dados relativos à componente <i>frequência</i> .....	56
<b>Tabela 7</b> - Escala de envolvimento – valores obtidos pelas médias das duas dimensões anteriores.....	57
<b>Tabela 8</b> – Funcionalidade.....	58
<b>Tabela 9</b> - Conhecimento de histórias.....	59
<b>Tabela 10</b> – Vocabulário.....	60
<b>Tabela 11</b> - Práticas de literacia familiar.....	61
<b>Tabela 12</b> - Nível de significância das conceptualizações.....	63
<b>Tabela 13</b> - Conhecimento de histórias por idade.....	64
<b>Tabela 14</b> - Vocabulário por idades.....	65
<b>Tabela 15</b> – Frequência.....	66

**ÍNDICE DE FIGURAS**

	Página
<b>Figura 1</b> - Habilitações literárias dos pais .....	37
<b>Figura 2</b> Palavras utilizadas na avaliação das conceptualizações sobre a linguagem escrita .....	40
<b>Figura 3</b> - Exemplo de escrita pré-silábica com utilização de garatujas ou pseudo- letras .....	41
<b>Figura 4</b> - Exemplo de escrita pré-silábica com utilização de letras.....	42
<b>Figura 5</b> - Exemplo de escrita silábica .....	42
<b>Figura 6</b> - Exemplo de escrita com fonetização silábica.....	43
<b>Figura 7</b> - Exemplo de escrita alfabética.....	43
<b>Figura 8</b> - Idade com que os pais iniciaram a leitura para as crianças .....	50
<b>Figura 9</b> - Tempo diário gasto em leitura de histórias .....	51
<b>Figura 10</b> - Títulos de livros infantis assinalados pelos pais .....	52
<b>Figura 11</b> - Autores de livros infantis assinalados pelos pais .....	54
<b>Figura 12</b> - Níveis conceptuais da linguagem escrita .....	60
<b>Figura 13</b> - Distribuição dos níveis conceptuais por idades .....	63
<b>Figura 14</b> - Relações entre as variáveis.....	68

## RESUMO

O presente trabalho teve como principais objectivos o esclarecimento da relação existente entre os hábitos de leitura das crianças e os seus conhecimentos de literacia. Pretendeu ainda averiguar a relação entre a motivação para a leitura e as competências de literacia em crianças dos 3 aos 5 anos.

Para cumprir estes objectivos, elaborou-se um estudo correlacional, para o qual foi seleccionada uma amostra de 80 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que frequentavam o mesmo jardim-de-infância, com estatuto de IPSS, em Lisboa e os seus respectivos pais (51). Caracterizaram-se as práticas de literacia familiares e avaliou-se o conhecimento das crianças sobre histórias infantis, de funcionalidade, de vocabulário o nível de conceptual e, também, de motivação em que as crianças se encontram relativamente à linguagem escrita.

Os resultados indicaram que as crianças que têm mais hábitos de leitura constroem mais conceptualizações, sabem mais acerca da funcionalidade e têm mais vocabulário.

Este estudo, apesar das suas limitações, permitiu dar a conhecer a temática da entrada precoce no mundo da leitura e da escrita àqueles que, por norma, não têm acesso a ela (pais, educadores e crianças) Esperando, assim, ter contribuído para a promoção da literacia, tanto a nível da família como da escola (jardim-de-infância).

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Morrow (2005), a emergência da literacia consiste numa relação dinâmica das capacidades de comunicação (ler, escrever, ouvir, linguagem oral), pois, cada um destes pontos influencia o outro no processo de desenvolvimento da literacia.

Todo este processo acontece no decorrer do dia-a-dia, na escola, na comunidade, em fim, em todos as experiências das crianças que envolvem literacia. Estas experiências são, muitas vezes, de natureza social, pois acontecem na relação com adultos e com os pares.

Segundo Morrow (2005), as crianças que desde cedo são expostas a textos literários tendem a desenvolver a estrutura linguística e o vocabulário. Esta prática contribui também para aumentar o interesse para a aprendizagem da leitura e das capacidades de compreensão de texto.

Chauveau (2001), afirma que a entrada no mundo da escrita não se limita à decifração e identificação das palavras e dos sons. A entrada neste mundo implica “explorar, questionar, reproduzir e reformular uma produção linguística.” A criança que aprende a ler coloca questões linguísticas e semânticas sobre o conteúdo daquilo que lê. Ela, com a ajuda de um co-leitor identifica e descodifica as palavras; é capaz de aplicar o grafismo à fonética, explorar o texto no sentido de compreender a orientação da escrita, descobrir os sinais de pontuação, a letra maiúscula no início da frase, etc.

No entanto, segundo Mata (1999), é essencial não esquecer que a entrada no mundo da escrita é um processo social. Como tal, a família desempenha um papel preponderante na sua aquisição e valorização. Consequentemente, nem todas as crianças têm acesso à mesma literacia, pois ela depende dos valores, da cultura de cada sociedade e das especificidades de cada família. Assim, o tipo de experiências ligadas à literacia, o valor que se lhe dá, a forma como se aborda difere consoante a cultura/família em que se está inserido.

Esta entrada no mundo da escrita é medida por factores afectivos e motivacionais (Mata, 2002). Watkins e Coffey (2004) afirmam que o factor que impulsiona o comportamento é a motivação. No caso específico da leitura, o desenvolvimento das capacidades de leitura não é suficiente para a obtenção de sucesso; A motivação constitui o ponto central da aprendizagem.

Segundo Guthrie e Wigfield (2000, citados por Guthrie et al, 2006), o envolvimento com a leitura depende da interacção que se tem com o texto. Os autores defendem que quando as crianças estão motivadas para a leitura, compreendem melhor o texto e lêem melhor.

O trabalho de Mata (2002), realizado com crianças do pré-escolar evidencia a motivação como um constructo multidimensional (auto-conceito, valor e prazer). A autora encontrou algumas associações que embora sendo fracas, foram positivas entre a percepção da funcionalidade da leitura e da escrita e as conceptualizações com os aspectos motivacionais das crianças, que nesta faixa etária, se apresentaram bastante elevados.

Baseando-nos nestes eixos teóricos: literacia, conhecimentos emergentes de leitura e escrita e motivação, definimos três objectivos principais para este estudo, realizado com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. São eles o esclarecimento da relação existente entre os hábitos de leitura das crianças e os seus conhecimentos de literacia; entre a percepção da funcionalidade da escrita e o nível conceptual das crianças; entre a motivação para a leitura e as competências de literacia.

O presente trabalho divide-se em quatro partes. Na primeira abordam-se os constructos teóricos que suportam este estudo, abordando os temas da motivação, seguido das competências emergentes e, finalmente, o tema da literacia. Posteriormente é explicitada a problemática, assim como a definição das hipóteses.

Na segunda parte procede-se, detalhadamente, a metodologia utilizada; É feita a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos, assim como é explicado o seu procedimento e a cotação atribuída.

Na terceira parte são apresentados os resultados obtidos. Resultados esses que são discutidos na quarta e última parte.

## 2. MOTIVAÇÃO

Para Guthrie e Anderson (1999), motivação são objectivos e crenças internalizadas que conduzem a estratégias de aprendizagem que se adaptam aos propósitos daquele que aprende.

Quando se fala de motivação em educação é essencial ter em conta a complexidade desta matéria. Pelo que, para se ter acesso a uma visão mais abrangente não basta centrarmo-nos apenas numa das muitas teorias e investigações acerca da motivação (Ball, 1988). Assim, das muitas teorias da motivação existentes apresentamos, apenas, aquelas que considerámos mais pertinentes para o presente trabalho, organizando-as de acordo com Eccles e Wigfield (2002) em quatro grandes tipos de teorias: teorias focalizadas na expectativa, teorias focalizadas nas razões para o envolvimento, teorias que integram os constructos da expectativa versus valor, e as teorias que integram a motivação e a cognição.

### 2.1. TEORIAS FOCALIZADAS NA EXPECTATIVA

Teorias focadas na expectativa, como as de Bandura (1997), Connell et al. (1994), Skinner e Belmont (1993), (citados por Eccles & Wigfield, 2002) dizem que quando alguém responde afirmativamente à pergunta “Será que sou capaz de fazer isto?” Esse alguém está mais motivado para aceitar desafios. Este tipo de teorias centra-se na capacidade ou na incapacidade que os sujeitos têm de acreditar nas suas próprias competências. Consoante as expectativas que cada um tem acerca daquilo que é capaz de fazer, assim controla ou não os resultados das suas acções.

A escolha deste tipo de teoria para o presente estudo assentou no trabalho realizado por Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, (2001). Segundo estes autores as ocupações diárias das pessoas funcionam como alicerces do seu quotidiano, regulando a identidade, a auto-avaliação e uma boa parte das relações sociais. Assim, estes autores salientam que as escolhas feitas em determinados períodos do desenvolvimento, o tipo de aspectos que valorizam e as potencialidades que cultivam influenciam o percurso de vida de cada sujeito. Ou seja, o mecanismo estruturante do Homem assenta na crença da auto-eficácia e do reforço positivo quer

advêm das situações de sucesso. Quando a auto-eficácia é elevada, as pessoas tornam-se mais resilientes e perseverantes no combate às frustrações.

### **2.1.1. Teoria da auto-eficácia**

Bandura (1977) define auto-eficácia como a capacidade de um indivíduo confiar nas suas capacidades, organizar e executar tarefas previamente definidas para resolver problemas. A teoria da auto-eficácia proposta por Bandura (1977) defende que quando alguém se acha competente na execução de uma determinada tarefa, essa mesma pessoa fica mais motivada para a desempenhar

A Teoria da auto-eficácia baseia-se nas expectativas de sucesso, embora estas possam ser de dois tipos; As expectativas dos resultados (acreditar que determinado comportamento conduz a um determinado resultado – se eu praticar desporto vou melhorar a minha forma), e as expectativas da eficácia (acreditar que se pode ter o comportamento necessário para conseguir algo – se eu praticar o suficiente eu consigo ganhar a corrida). Este autor explica que estes dois tipos expectativas são diferentes, uma vez que um indivíduo pode saber que um determinado comportamento leva a um resultado específico (expectativa dos resultados) mas saber que não consegue produzir esse mesmo comportamento (expectativa da eficácia). Bandura (1977), afirma que as expectativas da eficácia dos sujeitos são determinantes para a formação de objectivos, e a persistência necessária para os conseguir alcançar.

Bandura (1977), baseia-se no princípio de que os procedimentos psicológicos dependem da criação/alargamento das expectativas de eficácia pessoal. Auto-eficácia difere de expectativa dos resultados. Isto porque um indivíduo pode saber que uma determinada acção leva a um determinado resultado, contudo pode achar que não consegue desempenhar essa mesma acção. Ou seja, a informação não influencia o comportamento. Numa primeira fase a auto-eficácia influencia a escolha do comportamento. As expectativas da eficácia determinam o esforço e o empenho que os sujeitos depositam nas suas actividades.

As expectativas da eficácia variam em três dimensões distintas: magnitude (nível de dificuldade), generalidade (expectativas do conhecimento) e força (mais ou menos força leva a mais ou menos empenho).

Bandura (1977), realça a existência de várias fontes de informação que o sujeito utiliza para a formação das suas crenças de eficácia.

Quando alguém desempenha correctamente uma actividade, esse alguém desenvolve um sentimento de auto-eficácia positivo. Esta fonte de informação o autor denominou de *performance*.

A segunda fonte é a observação dos pares. Se uma criança observar os pares a realizarem uma actividade (e.g. ler um livro), a criança pensa que também ela o conseguirá fazer. O facto de ser uma criança, e não um adulto, a fazê-lo contribui para aumentar a auto-eficácia, pois a criança percebe os pares como seus similares.

A terceira fonte é o encorajamento dos outros (família, professores, etc.). O reconhecimento público do sucesso da performance da criança contribui também para o aumento da auto-eficácia. A auto-eficácia é uma das percepções que mais fortemente prediz acerca da performance.

Bandura et al. (2001), estudaram as origens sócio-cognitivas das crenças emergentes das crianças acerca da eficácia das suas ocupações e sua relação com a escolha profissional. Os pais desempenham um papel importante nas crenças de auto-eficácia dos filhos. Isto porque, pais com crenças de eficácia elevadas proporcionam e incentivam os seus filhos a realizarem actividades e terem ocupações que melhoram a eficácia académica das crianças. A auto-eficácia promove a satisfação e sustenta as relações inter-pessoais, assim como afecta a escolha das carreiras profissionais. Este estudo concluiu que o nível socio-económico dos pais influencia as trajectórias profissionais, ainda que de forma indirecta. As aspirações académicas dos pais e as crenças na auto-eficácia impulsionam o desenvolvimento académico das crianças assim como a sua própria confiança para agir e ultrapassar os obstáculos. Segundo Bandura et al. (2001), quanto mais os pais acreditarem que desempenham um papel activo e fundamental na educação dos seus filhos maiores serão as aspirações académicas das crianças.

### **2.1.2. Teoria do controlo**

A teoria do controlo (Rotter, 1966, citado por Eccles & Wigfield, 2002), à semelhança da teoria proposta por Bandura (1977), assenta na expectativa.

O sucesso que cada um acredita poder alcançar baseia-se no controlo do próprio sucesso, isto é, tem o “locus de controlo” interno e externo.

Para Rotter, (1966, citado por Eccles & Wigfield, 2002), o que influencia o comportamento não são as recompensas mas sim as expectativas do reforço e do

valor do reforço. Segundo esta perspectiva, as necessidades das pessoas relacionadas com outro tipo de reforços são mais valorizadas do que a simples probabilidade de ter sucesso (Stipeck, 2002).

O mesmo autor afirma existirem dois tipos de “locus de controlo”: um interno e outro externo. A diferença entre ambos relaciona-se com as crenças que as pessoas têm em relação às expectativas. Se por um lado, as expectativas assentam na crença de que os resultados são fruto do próprio comportamento, então locus de controlo é interno. Se, por outro lado, o desenrolar dos acontecimentos é atribuído a factores exteriores ao sujeito (e.g. destino, sorte), então fala-se de um “locus de controlo” externo.

Nesta teoria, o importante são as crenças acerca do que leva o sujeito a receber ou não uma recompensa (Stipeck, 2002).

Rotter (1966, citado por Eccles & Wigfield, 2002), defende que os determinantes da acção, sejam eles gerais ou específicas resultam das experiências de aprendizagem. As acções gerais referem-se as crenças acerca do controlo que cada um possui do seu próprio destino. As acções específicas relacionam-se com o contexto particular em que as diversas situações ocorrem. Assim sendo, para Rotter (1966, citado por Weiner, 1992), a interacção do indivíduo com o seu ambiente significativo constitui a célula base do estado da personalidade.

Rotter (1966, citado por Eccles & Wigfield, 2002), baseou-se em quatro conceitos principais: o potencial do comportamento, a expectativa, o valor do reforço e a situação psicológica. Estes quatro conceitos fundamentam a ideia de que o potencial de qualquer comportamento é determinado pela expectativa do reforço a que esse comportamento irá levar, reforçando, desta forma, o valor do objectivo inicial.

Connel e Wellborn, (1991, citados por Eccles & Wigfield, 2002), estudaram, também, o controlo das crenças. Propuseram, então, a satisfação de três necessidades básicas: Competência, autonomia e relação. Para que estas necessidades sejam satisfeitas é essencial que a criança acredite que consegue controlar os resultados, isto com o suporte da família, dos pares e dos contextos escolares. Estes autores afirmam ainda que se estas necessidades estiverem satisfeitas, a criança sentir-se-á mais motivada para continuar a desempenhar essa tarefa, caso contrário, a desmotivação tomará o seu lugar.

## **2.2. TEORIAS FOCALIZADAS NAS RAZÕES PARA O ENVOLVIMENTO**

À semelhança das teorias focalizadas na expectativa, este tipo de teorias utiliza conceitos como a competência, a expectativa e as crenças no controlo. Contudo, aqui, segundo Eccles e Wigfield (2002), o ponto central não é a crença no sucesso mas sim a causa da sua motivação para alcançá-lo.

Uma vez que a motivação intrínseca se relaciona com o envolvimento das crianças com as várias actividades de aprendizagem, no sentido da preferência pelos desafios, pela persistência e pelo esforço empregue, considerámos pertinente a apresentação deste tipo de teorias.

### **2.2.1. Teoria da motivação intrínseca**

Algumas teorias da motivação distinguem motivação intrínseca de motivação extrínseca (Sansone e Harackiewicz, 2000).

A motivação extrínseca, afirmam Deci e Ryan (1992), refere-se ao desempenho das tarefas, tendo como objectivo a obtenção de uma recompensa.

A motivação intrínseca assenta na necessidade que o ser humano tem de se sentir competente e auto-determinado, ou seja, para desempenhar um papel activo no ambiente que o rodeia. (Deci & Ryan, 1992).

À luz deste tipo de teorias, a procura de novas oportunidades para desenvolver competências nascem já com o indivíduo, tal como sentimentos como a autonomia e a realização de objectivos/competência.

A motivação intrínseca funciona assim como motor para a satisfação dos interesses e necessidades dos sujeitos (Deci & Ryan, 1992). Para estes autores, a auto-determinação é o factor que mais influencia a motivação intrínseca.

Deci & Ryan, (1985) propuseram a teoria da auto-determinação que parte do pressuposto que as pressões que os indivíduos sofrem, aliadas aos estímulos extrínsecos podem influenciar negativamente a motivação e, por consequência, o desempenho nas diversas actividades.

Por norma, as pessoas tendem a procura actividades que as estimule. Este tipo de actividades satisfaz a necessidade básica de competência. Contudo, para que a motivação intrínseca não desvaneça, afirmam Deci e Ryan (1985), é também necessário que exista um sentimento de auto-determinação. Desta forma, os mesmos

autores defendem que a satisfação de necessidades básicas de competência e auto-determinação são fundamentais para a manutenção da motivação intrínseca.

### **2.3. TEORIAS QUE INTEGRAM OS CONSTRUCTOS DA EXPECTATIVA VS VALOR**

Este tipo de teoria assenta no pressuposto de que o empenho das pessoas na realização de uma tarefa depende, em parte, das suas expectativas de sucesso ou fracasso numa tarefa específica. Estas expectativas estão, directamente relacionadas com as causas que os sujeitos atribuem aos acontecimentos, no seguimento de um determinado comportamento, (Eccles & Wigfield, 2002)

Consideremos, então, que o contexto educacional desempenha um papel essencial no desenvolvimento de crenças compatíveis ou não com a motivação para aprendizagem, justificando, assim, a escolha da apresentação deste tipo de teorias.

#### **2.3.1. Teoria da atribuição**

A teoria da atribuição proposta por Weiner (1985, citado por Eccles & Wigfield, 2002) assenta nas crenças de capacidade e expectativas para o sucesso, assim como nos estímulos inerentes às diferentes actividades. Estes estímulos incluem, segundo Eccles e Wigfield (2002), a valorização e a realização.

Weiner (1992, citado por Eccles & Wigfield, 2002) considera como principais atribuições de realização a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Estas atribuições foram classificadas em três dimensões causais: O locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade. A primeira dimensão, o locus de causalidade, subdivide-se em duas categorias, o locus de causalidade interno e o locus de causalidade externo. A segunda dimensão, a estabilidade, esta dependente da alteração das causas ao longo do tempo. Por fim, a última dimensão, a controlabilidade, varia alternadamente entre as causas que se podem controlar (competência/eficácia) e aquelas que são incontroláveis (aptidão, humor, sorte).

Segundo Weiner (1992, citado por Eccles & Wigfield, 2002) cada uma das dimensões anteriores influencia os diferentes aspectos do comportamento de realização. Assim, de acordo com o mesmo autor, a dimensão de locus de causalidade relaciona-se com as reacções afectivas.

### **2.3.2. Teoria moderna da expectativa vs valor**

As novas teorias, à semelhança do modelo antigo, relacionam a performance de realização com a expectativa e com o valor atribuído à tarefa. No entanto são introduzidas algumas novidades.

Eccles e Wigfield (2002) assumem que o valor e a expectativa se interligam numa rede de determinantes psicológicos e sócio-culturais, relacionando-se entre si de forma positiva.

Segundo este modelo as escolhas dependem das características positivas e negativas de uma actividade. A própria escolha implica descartar outras opções, assim como o assumir das consequências da escolha feita. Ou seja, o que determina a escolha é o valor que se lhe dá e a probabilidade de sucesso face a todas as opções existentes.

Assim, segundo estes autores, as expectativas e os valores estão directamente relacionados com a performance, a persistência e a própria escolha da actividade. Aqui, o sentimento de competência e os objectivos individuais influenciam as expectativas e os valores.

Contudo, estas variáveis sócio-cognitivas sofrem influência das expectativas que os outros têm acerca de um indivíduo. Memória afectiva, interacções pessoais e realizações anteriores são factores decisivos para a construção deste tipo de variáveis (Eccles & Wigfield, 2002).

Wigfield (1994) afirma que, numa primeira fase, as crenças de valor são independentes entre si. Com o avançar da idade as crianças começam a valorizar mais as actividades que desempenham correctamente. Isto deve-se, por um lado, a uma relação de causa-efeito (boa realização leva à atribuição de mais valor) (Eccles et al., 1984) E por outro lado, a manutenção da auto-eficácia e auto-estima elevados através da atribuição da valorização das tarefas mais complexas (Eccles & Wigfield, 2002, Harter, 1992). Desta forma, afirmam Eccles e Wigfield (2002), as crenças e os valores de competência tendem a relacionar-se positivamente entre si.

## **2.4. TEORIAS QUE INTEGRAM A MOTIVAÇÃO E COGNIÇÃO**

As teorias que relacionam a motivação com a cognição têm, ao longo do tempo, despertado o interesse dos investigadores.

Teorias como a de Zimmerman (1994) e Schunk (1994) colocam, essencialmente, duas questões: De que forma que forma a motivação se transforma

em comportamento auto-regulado; e de que forma a cognição se relaciona com a motivação.

Este tipo de teorias considera que a aprendizagem é um processo activo e que o sujeito desempenha um papel importante.

Investigadores como Zimmerman (1994) e Schunk (1994) sugerem que o sujeito possa regular a sua aprendizagem e, assim, tornarem-se agentes activos e adaptados às constantes mutação da sociedade.

Neste sentido, esta teoria enquadra-se nos objectivos deste estudo uma vez que, segundo Zimmerman (1989), para que o sujeito tenha sucesso no seu processo de aprendizagem é necessário potencializar a capacidade de o aluno aprender, coordenando as aptidões cognitivas e motivacionais.

#### **2.4.1. Teoria sócio-cognitiva de auto-regulação e motivação**

Alguns investigadores relacionaram a motivação e a auto-regulação (Pintrich, 2000 citado por Eccles & Wigfield, 2002, Zimmerman, 1994, Schunk, 1994).

Pintrich (2000, citado por Eccles & Wigfield, 2002), defende que a cognição e a motivação influenciam-se mutuamente, assim como são influenciados pelo contexto social. Desta forma, afirma o mesmo autor, a cognição e a motivação estão relacionados com o envolvimento dos estudantes na sua vida escolar e, por consequência, os resultados que daí advêm.

As razões que levam os indivíduos a envolverem-se, ou não nas diferentes actividades e a forma como as suas crenças, valores e objectivos estão relacionados com os resultados dos seus comportamentos tem vindo, cada vez mais a interessar os investigadores.

Connell (1985), numa investigação realizada com mil e trezentas crianças com idades compreendidas entre os oito e os catorze anos, Estado da Califórnia, Colorado e Nova Iorque, descreve uma medida multidimensional de percepção do controlo que as crianças têm. Os resultados obtidos indicam que estas crianças consideram que os seus próprios atributos são a causa principal dos seus sucessos e fracassos.

Zimmerman (1994), define auto-regulação como a capacidade metacognitiva, motivacional e comportamental do sujeito participar activamente no seu processo de aprendizagem. Ou seja, o sujeito desenvolve sentimentos positivos acerca das suas

capacidades, o valor da aprendizagem, a satisfação e o orgulho dos seus próprios esforços (Schunk, 1994).

A auto-regulação implica que os alunos tenham objectivos e motivação suficientes para os atingir.

Segundo Zimmerman (1989) os alunos auto-regulados apresentam três características relevantes. A primeira assenta na utilização de uma grande variedade de estratégias de auto-regulação; a segunda relaciona-se com as crenças de auto-eficácia, e a terceira baseia-se no estabelecimento de numerosos e variados objectivos a atingir.

O mesmo autor afirma, ainda, que a auto-observação, a auto-avaliação e a auto-reacção (reagir aos resultados da performance) são três processos subjacentes aos alunos auto-regulados. A continuação de uma determinada actividade, principalmente quando se trata de um fracasso, está relacionada com as reacções favoráveis face a estes três processos.

Segundo Schunk (1994), a auto-regulação assenta em dois tipos de motivos: a auto-eficácia e os atributos. A auto-eficácia refere-se às crenças pessoais acerca das capacidades pessoais de cada um para aprender (Bandura, 1977). Atributos são crenças que se relacionam com as causas dos resultados (Weiner, 1985, citado por Schunk, 1994).

Ou seja, as teorias sócio-cognitivas da auto-regulação e da motivação realçam, a importância da auto-eficácia, das atribuições causais e do estabelecimento de metas/objectivos para a regulação do comportamento, aquando a realização de uma actividade.

## **2.5. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA**

Vimos, anteriormente, que a motivação é um tema muito abrangente que comporta várias teorias e vertentes. Alguns investigadores (Morgan e Fuchs, 2007, Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999, Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Barbosa & Tabora, 2006) procuraram a relação entre a motivação e a leitura.

Segundo Guthrie e Knowles (2001), a motivação para a leitura consiste na fusão de estratégias cognitivas, conhecimentos conceptuais e objectivos motivacionais aplicados no decorrer de um acto de leitura.

Segundo este autor, motivação remete para as razões que levam o indivíduo a ler. Elas podem ser de natureza intrínseca ou extrínseca.

Para Guthrie e Anderson (1999) ler não se resume a compreender o código escrito. Ler implica assumir um compromisso, compromisso esse que comporta não só os conhecimentos conceptuais, mas também as interacções sociais e a motivação.

Contudo, a motivação para a leitura, afirmam Baker, Scher e Mackler (1997) pode ter diversas causas. Segundo estes autores podem motivar-se para a leitura porque esta lhes permite interagir com os outros, ou porque a leitura é um motivo de reconhecimento e valorização ou simplesmente porque a criança toma a leitura como uma actividade interessante. Desta forma, a motivação para a leitura não se resume a algo que se possa ter ou não ter. A motivação para a leitura é antes, segundo Baker, Scher e Mackler (1997), um constructo multidimensional.

Watkins e Coffey (2004) e Guthrie et al. (2004), defendem que a motivação é o ponto central para obter sucesso na leitura. Estes autores consideram que o sucesso na leitura está dependente dos aspectos motivacionais e cognitivos do leitor.

Segundo Baker (2003), as crianças pequenas que experienciam actividades de literacia de forma prazerosa mais facilmente desenvolvem o gosto pela leitura nos anos que se seguem, contribuindo assim para o sucesso nesta actividade.

A frequência com que as crianças lêem é explicada por dois factores. O primeiro relaciona-se com o sucesso inicial na aquisição das capacidades de leitura (Stanovich, 1986, citado por Morgan & Fuchs, 2007), O segundo prende-se com a motivação (Wang & Guthrie, 2004, citado por Morgan & Fuchs, 2007).

As crianças más leitoras consideram a leitura como uma actividade difícil, vêem-se a eles próprios como menos competentes e têm atitudes negativas face à leitura (Morgan & Fuchs, 2007). Os baixos níveis de motivação funcionam como uma barreira à aquisição das capacidades de leitura (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999).

Uma revisão de 15 estudos foi elaborada por Morgan e Fuchs (2007) avaliando a possibilidade de uma relação bidireccional entre a leitura e a motivação, com crianças do pré-escolar ao terceiro ano de escolaridade, baseou-se, essencialmente, nos conceitos de sentimentos de competência, (entre os quais a auto-eficácia e o auto-conceito) e *goal orientations* (motivos que levam as crianças a interessarem-se pelas diferentes áreas). Os resultados indicam que as dificuldades de leitura e a baixa motivação conduzem a criança para o insucesso nesta área; Confirmando-se, portanto, a hipótese da bidireccionalidade da relação leitura/motivação.

Guthrie et al. (2006) identificaram algumas práticas que podem desenvolver a motivação para a leitura, das quais se destacam o uso de textos e respectivos objectivos apelativos e úteis aos alunos, a aprendizagem cooperativa e o incentivo dos objectivos de domínio (*mastery*). Os autores definem o processo de aumento de interesse pela leitura como dependente da frequência das experiências de leitura, num contexto que, a longo prazo, facilita a motivação intrínseca.

Para Guthrie e Wigfield (2000, citados por Guthrie et al. 2006), o envolvimento com a leitura depende da interacção que se tem com o texto. Os autores defendem que quando as crianças estão motivadas para a leitura, compreendem melhor o texto e lêem melhor. Anderson e Pearson (1984, citados por Guthrie et al. 1999), definem compreensão de texto como a capacidade de construir novos conhecimentos ou informações a partir de um texto escrito.

Guthrie et al. (1999), afirma que os elevados níveis da motivação intrínseca estão relacionados com o sentimento de competência e com o sucesso nas actividades de compreensão de texto. Desta forma, defendendo o mesmo autor, a auto-eficácia, enquanto geradora de motivação, é um forte preditor da compreensão de texto.

O estudo realizado por Baker e Scher (2002), com crianças do primeiro ano revelou que o nível socio-cultural das crianças não influencia os níveis de motivação para a leitura. O mesmo estudo indica que não é a quantidade de histórias lidas às crianças que interfere nos níveis de motivação, mas sim a forma como essas histórias são experimentada pelas crianças. Quando os pais tomam a leitura como algo proporcionador de prazer e útil, as crianças percebem a leitura como uma actividade em que vale a pena investir.

A leitura de histórias contribui para a motivação, principalmente quando esta actividade se desenrola num clima afectivo positivo. As crenças dos pais relativamente à leitura estão directamente relacionadas com os níveis de motivação das crianças.

Baker e Scher (2002) chamam a atenção para a existência de dois tipos de papéis desempenhados pelos pais relativamente ao desenvolvimento da motivação para a leitura dos seus filhos. O primeiro assenta na quantidade de materiais e oportunidades de escrita que os pais proporcionam às crianças. O segundo prende-se com o valor que os pais conferem à escrita.

Alguns estudos, (Wigfield, 1997; Wigfield & Gutrie, 1997; Bártolo, 2000; Monteiro & Mata, 2001, citados por Mata 2002) realçam a influência da idade das crianças em alguns aspectos da motivação para a leitura.

Wigfield e Gutrie (1997, citados por Mata, 2002), num estudo realizado com crianças de 4º e 5º ano, encontraram um decréscimo da motivação em comparação com a idade. Também Baker e Wigfield (1999, citados por Mata, 2002) obtiveram resultados semelhantes: as crianças mais velhas apresentavam-se menos motivadas para a leitura. Monteiro e Mata (2001, citados por Mata, 2002) concluíram no seu estudo que os valores da motivação decrescem ao longo de um ano de escolaridade relativamente às sub-escalas do prazer e do reconhecimento. Contudo, na sub-escala relativa ao auto-conceito os valores aumentam. As mesmas autoras justificaram o facto com as características do próprio desenvolvimento e de alguns aspectos inerentes ao processo de aprendizagem.

Bártolo, (2000, citado por Mata, 2002) num estudo com crianças portuguesas do 4º e 5º ano, concluiu que tanto o valor da leitura como o auto-conceito do leitor decrescem com a idade.

Mata, Alves Martins e Formosinho (2002, citados por Mata, 2002) compararam os valores da motivação antes e depois da entrada das crianças no ensino formal. Os resultados indicaram, relativamente a três dimensões (prazer, valor atribuído à leitura e auto-conceito), que não houve alteração na variável prazer; a variável valor aumenta e o auto-conceito desceu, contrariando assim o padrão anteriormente referido.

Mckenna (2001, citado por Mata, 2002) e McKenna, Kear e Ellsworth (1995, citados por Mata, 2002) afirmam que as diferenças de atitudes face à leitura devem-se ao nível de competência das crianças e salientam-se nos alunos com mais dificuldades.

O estudo de Mata (2002), realizado com crianças do pré-escolar revelou que a motivação para a leitura nesta faixa etária, à semelhança do que acontece com as crianças mais velhas, caracteriza-se por ter diferentes dimensões, distintas umas das outras e que variam consoante a idade. No seu estudo, a autora encontrou valores motivacionais bastante elevados que variavam de dimensão para dimensão consoante os motivos que levavam estas crianças a ler e a escrever. Neste estudo, a dimensão *valor* foi a que apresentou resultados mais elevados e a dimensão *prazer* foi a que obteve resultados mais baixos. As crianças atribuíram valor à leitura, no entanto

consideraram que esta é uma actividade destinada aos mais velhos, daí os resultados obtidos por esta autora. Assim, constatamos que a motivação para a leitura em crianças do pré-escolar é constituída por várias dimensões cujos valores se alteram consoante a idade da criança.

### 3. CONCEPÇÕES PRECOSES SOBRE ASPECTOS DA LINGUAGEM ESCRITA

De acordo com Vygotsky (1983) escrever é entrar num sistema de símbolos secundário que, progressivamente, vai sendo integrado no próprio sujeito.

*This means that written language consist of a system of signs that designate the sound and words of spoken language, which, in turn, are signs for real entities and relations. Gradually this intermediate link, spoken language, disappears, and written language is converted into a system of signs that directly symbolize the entities and relations between them. (Vygotsky: 1983: 106).*

Este sistema de símbolos tão complexo é o culminar de um longo processo de desenvolvimento e de funções comportamentais da criança, pelo que não pode ser tratado de uma forma mecanicista.

Para compreender melhor a evolução do processo de aprendizagem da escrita Vygotsky (1983), aponta quatro aspectos relevantes:

- Os gestos e os sinais visuais;
- O desenvolvimento do simbolismo nas brincadeiras;
- O desenvolvimento do simbolismo nos desenhos;
- O desenvolvimento do simbolismo na escrita.

Estes aspectos dizem respeito à representação que a criança faz daquilo que se diz ou se escreve, seja essa representação traduzida por gestos, brincadeiras desenhos ou escrita. No último aspecto referido por Vygotsky (1983), a criança compreende que pode representar através da escrita, não só os objectos e as pessoas que vê, como também o próprio discurso, na forma de palavras.

Vygotsky (1983) defende que o ensino da escrita deve começar no jardim-de-infância, pelo menos deve ser feita uma abordagem que permita à criança descobrir a

função simbólica da escrita. Contudo, esta abordagem, diz o autor, deve distanciar-se das abordagens mecanicistas e vazias de sentido. Ler tem necessariamente de ter um objectivo e uma motivação, ou seja, tem de ser útil à criança. Isto porque a escrita não é apenas a aquisição de determinadas capacidades mas sim uma complexa actividade social. Nas palavras do autor: “writing must be relevant to life” (p. 118).

Segundo Mata (2004), a criança inicia o processo de apreensão e domínio do sistema convencional de escrita muito antes da entrada no ensino formal. A criança contacta com o mundo da escrita através do ambiente que a rodeia. São estas experiências precoces que lhe permitem explorar e conceptualizar acerca da leitura e da escrita.

Também Alves Martins (1996), tal como Mata (2004) afirma que as experiências que a criança vai tendo em interacção como mundo que a rodeia é o ponto-chave para o seu desenvolvimento. Assim, a autora afirma que a aprendizagem está longe de ser feita de uma forma passiva. A criança é um agente activo na aquisição de conhecimentos, assim, mesmo antes da entrada para a escola, ela é capaz de pensar acerca das funções da leitura e da escrita, características gerais da escrita e as suas regras convencionais e, ainda, conhecer o nome das letras. Ao contactar com o mundo das letras, a criança questiona-se acerca das funções da escrita e as razões que levam os adultos a escrever e as crianças a querer aprender. Desta forma, Alves Martins e Niza, 1998, consideram que a funcionalidade da escrita é uma peça fundamental no processo de alfabetização.

Quase todos os métodos de ensino se preocupam com as técnicas e com os materiais didácticos, a estrutura e a tipologia dos textos, enfim, sobre o sistema de escrita em geral. Contudo, pouco se questionam acerca das estratégias que as próprias crianças encontram, o que sabem elas sobre a leitura e a escrita, que hipóteses formulam, com que dificuldades/obstáculos se deparam, quais as etapas por que têm de passar (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1997).

Segundo Chauveau e Rogovas-Chauveau, (1997), as crianças que iniciam a sua aprendizagem da leitura são, muitas vezes, vistas como simples reflexos do ensino dos processos que este utiliza. Contudo, os processos de aprendizagem das crianças não se resumem a imitar o professor.

### 3.1. FASES DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Chauveau (2001) defende que a entrada no mundo da leitura e da escrita se dá quando a criança se apropria da escrita, dos objectos e das atitudes que lhes estão associadas. De início, a criança interpreta a imagem em conjunto com o texto (não distinguindo uma coisa da outra). A partir dos três anos, a criança adota comportamentos e práticas próprias de um leitor/escritor que, em conjunto, com o desenvolvimento cognitivo ajudam a criança a pensar sobre a leitura e a escrita.

Ferreiro et al. (1980, citado por Alves Martins, 1996) estudaram a evolução da escrita antes do ensino formal da aprendizagem da leitura e da escrita. Eles consideraram haver cinco níveis na psicogénese da escrita. No primeiro a criança produz formas gráficas que elas identificam como forma básica de escrita. Podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e os objectos referidos. Os autores chamam a esta correspondência *hipótese quantitativa do referente*. A palavra que a criança escreve é tanto maior, quanto maior for o objecto a que a palavra se refere.

No segundo nível, os grafemas aproximam-se, cada vez mais, de letras. A leitura continua a ser global.

No terceiro nível, a criança dá som a cada uma das letras, embora cada letra corresponda a uma sílaba. É a chamada *hipótese silábica*. Neste nível, as crianças percebem que o oral e o escrito estão relacionados. A leitura das palavras deixa de ser global para passar a ser silabada.

O quarto nível evolutivo marca passagem para a *hipótese silábico-alfabética*. As crianças compreendem que têm de fazer uma análise do oral que vai para além da sílaba.

No quinto e último nível a escrita é claramente alfabética, a criança analisa o som e representa-o com um fonema específico. A barreira do código deixa de existir, a criança encontra outra (à semelhança do que Alves Martins, 1996) concluiu): a barreira dos problemas de ortografia.

Alves Martins e Quintas Mendes (1987) interessaram-se pela forma como a criança coloca questões sobre a escrita, mas também pelos factores que facilitam a transição entre os vários momentos dessas conceptualizações.

Estes dois autores definiram, com base nos resultados da investigação, três grandes momentos evolutivos processo de apropriação da escrita.

O primeiro momento, *grafo-perceptivo*, caracteriza-se pelo predomínio da percepção em função dos critérios linguísticos; a criança desenha a imagem que a palavra representa. Ao escrever, a criança utiliza um número mais ou menos fixo de grafemas que não têm ligação quer com o referente, quer com a palavra.

No segundo momento, *hipótese quantitativa do referente*, a criança representa algumas características do referente (tamanho por ex.) mas não os sons da linguagem. Nesta altura a escrita deixa de ser uma actividade puramente gráfica para passar a ser uma actividade representativa.

No terceiro momento, *emergência do critério linguístico*, a produção de escrita, ao contrário dos momentos anteriores, começam a ser orientados por critérios linguísticos. Contudo, antes que estes sejam estáveis, tem de haver um conflito de critérios, nomeadamente com o critério grafo-perceptivo. Depois de completamente estabelecidos os critérios linguísticos, a criança relaciona o som e o texto, primeiro num esquema de escrita silábico, mais tarde num esquema de escrita alfabética, altura em que surgem os primeiros problemas de ortografia.

Segundo estes dois autores, este é o percurso geral do desenvolvimento da escrita em crianças do pré-escolar.

No mesmo estudo, Alves Martins e Quintas Mendes (1987) referem ainda a importância deste tipo de investigação, para o desenvolvimento da criança. Cada entrevista, não tem apenas uma função avaliativa. Pela criação de situações que obrigam a criança a pensar sobre a escrita, este tipo de investigação tem, também, uma função de “acelerador do próprio desenvolvimento cognitivo” da criança.

Alves Martins (1989), num estudo acerca da representação da palavra escrita em crianças do pré-escolar e, partindo do princípio (Ferreiro e Teberosky, 1980) que as crianças constroem um conjunto de exigências formais para que a leitura seja possível, procurou saber a frequência da utilização desses critérios – critério da variabilidade e o critério da quantidade. Os resultados indicam que o primeiro critério é o mais utilizado pelas crianças no que se refere à aceitabilidade da escrita. Estes dois processos devem-se à existência de um modelo cognitivo abstracto acerca do que é a escrita. Modelo esse construído através do confronto da criança com a escrita, no seu dia-a-dia. Deste modo, quando a criança entra no primeiro ano de escolaridade leva já consigo um conjunto de hipóteses construídas de forma coerente que podem levar à superação de muitas dificuldades.

Alves Martins (1996) propõe quatro níveis evolutivos consoante o raciocínio da criança durante o processo de leitura e escrita.

Em relação à escrita, no primeiro nível, escrita *pré-silábica*, a linguagem escrita não tem relação com a oral. A escrita é orientada por critérios de quantidade mínima de caracteres e de variação de posição dos mesmos, para a escrita de diferentes palavras. Não há reflexão sobre o oral antes de escrever. A leitura é feita de forma global. Na escrita de uma frase são utilizadas mais letras do que na escrita de palavras, contudo, a criança, nesta fase, não discrimina o lugar das palavras na frase. O artigo é apontado no mesmo sítio do sujeito da frase.

No segundo nível evolutivo, *escrita silábica*, encontra-se já uma tentativa de correspondência do oral com o escrito, embora a unidade do oral representada na escrita seja a sílaba. Na frase é utilizado a mesma segmentação silábica. O artigo ainda não é identificado.

No terceiro nível, *escrita com fonetização*, a criança, ao analisar o oral, atribui um fonema por sílaba. A leitura é silabada. Nesta fase, a criança é capaz de assinalar correctamente todas as palavras.

No quarto e último nível, a *escrita alfabética*, a criança discrimina quase todos os fonemas, pelo que é capaz de escrever tudo o que se lhe pede. A leitura deixa de ser silabada e a frase contém todas as palavras ditadas. A criança depara-se agora com problemas de ortografia.

A emergência destes critérios deve-se à existência de um modelo cognitivo abstracto, construído pelas crianças a partir da observação dos escritos presentes no seu dia-a-dia.

Todos os autores citados anteriormente defendem que as crianças passam por diferentes etapas até compreenderem a estrutura da linguagem escrita. A diferença entre eles reside no tipo de conflitos que a criança tem de resolver para passar à etapa seguinte. Por um lado, Ferreiro et. al. (1980) afirmam que a evolução acontece devido a conflitos cognitivos específicos. Por outro lado, Alves Martins (1989), Alves Martins (1996), Alves Martins e Quintas Mendes (1990) e Chauveau (2001) consideram que os conflitos fruto das interacções com os pares e com os adultos, são, também, decisivos para a construção das conceptualizações.

## 4. LITERACIA

### 4.1. LITERACIA VS ALFABETIZAÇÃO

O conceito de literacia nasceu nos finais do século XIX e o seu aparecimento coincide com o início da escolarização de massas. A partir de então, o objectivo do ensino da linguagem escrita deixou de assentar na oratória dos textos latinos e gregos, para passar a estar associado ao ensino de determinadas competências, aplicáveis ao dia-a-dia (Sim-Sim, 1999).

No início do século XX literacia limitava-se à capacidade de fazer corresponder os grafemas aos fonemas, ou seja um nível básico de leitura – a alfabetização.

Segundo Sim-Sim (1999), nos nossos dias, falar de literacia pressupõe, para além da aquisição de competências básicas de leitura e escrita, falar de uma vertente funcional que se adapte às exigências de um determinado grupo. Ou seja, os acontecimentos históricos e sociais são determinantes para aumentar os níveis de literacia. Nas palavras da autora literacia é “...possibilidade de acesso à informação e à integração de tal informação na vida pessoal e social do sujeito.” (p. 32).

O conceito de literacia confunde-se, muitas vezes, com o de alfabetização. Contudo, eles são diferentes. Alfabetização é a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo. Literacia refere-se à utilização que o sujeito dá às competências adquiridas, no decorrer da sua vida pessoal e social. Desta forma, alfabetização refere-se ao conhecimento obtido e que se mantém estável ao longo da vida do sujeito; enquanto literacia se caracteriza pela adaptação/evolução, é portanto, um processo em aberto (Delegado-Martins, Ramalho & Costa, 2000, Mata, 2004). Não basta dominar o sistema de leitura e escrita, é essencial contactar com vários tipos de suportes escritos (formulários, gráficos, tabelas, textos literários, legislação, etc.) para se conseguir obter a informação desejada.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve então assentar num ensino que promova os hábitos de leitura numa dimensão pragmática e cultural (utilizar as competências de leitura para satisfazer as necessidades do dia-a-dia de acordo com a sociedade em que se está inserido).

## 4.2. LITERACIA ENQUANTO FENÓMENO SÓCIO-CULTURAL

Para Benavente (1996), literacia refere-se à utilização das competências de leitura e cálculo aplicadas ao dia-a-dia. O uso (em vez da aquisição) dessas competências é o que distingue literacia de alfabetização.

Segundo Benavente (1996), quando se fala em literacia fala-se de um fenómeno em constante mutação (evolui ao longo do tempo), que não se mede através dos níveis de escolaridade formal, mas sim de forma enquadrada numa determinada sociedade, sendo o objecto de avaliação a capacidade de desempenho das funções sociais. Quanto mais elevado for o nível escolar, mais tendência há para aumentar os níveis de literacia. Contudo, o nível de escolaridade não tem uma correspondência linear com o nível de literacia. Isto porque a fonte de conhecimento não se reduz apenas à Escola, todo o meio sócio-cultural está implicado neste processo; Por outro lado, muitas vezes os saberes académicos não se aplicam às necessidades da vida real; por fim, as necessidades sociais de literacia não são estáticas, pelo que o indivíduo tem que adquirir e adaptar-se às novas competências exigidas.

Também Pessanha (2001) afirma que o conceito de literacia evolui ao longo do tempo e é condicionado pelo contexto histórico e sócio-cultural. A literacia é considerada uma competência social, um meio para atingir um determinado objectivo. Deste modo, a criança participa activamente no seu processo de construção do saber. Através das experiências sociais da criança, como ouvir histórias, presenciar e participar em situações reais que impliquem a leitura e a escrita, observação de pessoas significativas nessas mesmas situações, observação do meio envolvente, a criança vai construindo o seu projecto leitor/escritor.

## 4.3. LITERACIA E O SUCESSO ESCOLAR

Supostamente, todas as crianças que vivem numa sociedade letrada entram em contacto com o mundo da leitura e da escrita. Contudo a quantidade e qualidade dessas experiências, vividas consoante o grupo sócio-cultural em que se está integrado podem dizer muito acerca das vivências e literacia das crianças.

McLane (1996), afirma que a escrita pode ser um meio utilizado pelas crianças para criar e desenvolver relações sociais. Com a ajuda do adulto a criança

vai descobrindo a funcionalidade da escrita assim como os seus mecanismos e técnicas.

Alves Martins (1996) realizou um estudo com duzentas e nove crianças da Grande Lisboa que frequentavam pela primeira vez o primeiro ano de escolaridade. Este estudo procurou perceber as relações existentes entre os conhecimentos e as representações das crianças no início do ensino formal e os resultados em leitura no fim do primeiro ano de escolaridade. A autora concluiu que o facto de as crianças conhecerem e de se apropriarem das utilizações funcionais da leitura se relaciona com a aprendizagem da mesma. A construção do *projecto pessoal de leitor* (apropriação das utilizações funcionais da leitura), antes da entrada para o primeiro ano, prediz acerca dos resultados no final do primeiro ano, ainda que se controlem os efeitos da inteligência nos resultados em leitura.

Alves Martins (1996) concluiu, também, que os conhecimentos e capacidades metalinguísticos adquiridos antes do início do primeiro ano estão fortemente relacionados com a aprendizagem da leitura, predizendo acerca dos resultados em leitura no final do mesmo ano lectivo. O conhecimento do nome das letras, da relação entre o oral e o escrito, a reflexão sobre os aspectos formais da linguagem escrita constituem bons preditores de sucesso na leitura. Os resultados indicam que as crianças que antes da entrada para o ensino formal trazem estes conhecimentos consigo aprendem a ler mais facilmente do que as crianças que ainda não tenham adquirido estes mesmos conhecimentos.

Vários estudos (Teale, 2003, Haney e Hill, 2004, Spira, Bracken & Fichel, 2005) têm demonstrado que existe uma relação entre as capacidades de literacia que as crianças têm ao entrar para a escola e o seu desempenho académico futuro. Os conhecimentos adquiridos no jardim-de-infância constituem a base académica, ocupacional e social para o sucesso da aprendizagem/emergência da literacia.

Scarborough, (1998, citado por Spira et al, 2005), identificou algumas capacidades que predizem acerca do sucesso das crianças no primeiro ciclo. Consciência fonológica, linguagem oral, conhecimento das letras e conceptualizações acerca da escrita são capacidades tidas como fundamentais para a posterior aprendizagem da leitura. Os autores referem, também, que o comportamento e os atributos sociais, medidos no jardim-de-infância, também estão relacionados com o sucesso na aprendizagem da leitura.

Outros estudos como os de Chall (1967), Calfee (1977) e Share et al. (1984), (citados por Alves Martins, 1996), mostram que o conhecimento das letras do alfabeto é um dos melhores preditores de sucesso da aprendizagem da leitura no início da escolaridade.

Estes autores revelaram que a evolução das capacidades de leitura está correlacionada com as capacidades linguísticas individuais e com o comportamento medidas no jardim-de-infância. Ou seja, quanto mais elevada for a consciência fonológica, linguagem oral, conceptualizações sobre a escrita, identificação das letras e quanto melhor for o comportamento durante o ensino pré-escolar mais sucesso terão as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Spira et al (2005) realizaram um estudo em que pretendiam saber quão forte era o impacto do insucesso no primeiro ano e de que forma isso era determinante para o sucesso das aprendizagens nos anos seguintes.

Contudo, este estudo indica que o facto de uma criança não ter sucesso no primeiro ano de escolaridade não implica que esta situação se prolongue eternamente na sua vida escolar. A evolução dos conhecimentos é sempre possível, mesmo que a criança não obtenha boas classificações em todas as competências de leitura. Os resultados obtidos no fim do segundo Ano são um preditor mais forte do sucesso ou insucesso das crianças no futuro do que os resultados no fim do primeiro Ano.

#### **4.4. LITERACIA E O JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Segundo Shatil, Share e Levin (2000), Existem duas formas de conceber o desenvolvimento precoce da literacia, no jardim-de-infância. A primeira reenvia para um modelo que realça a importância das vivências sócio-culturais para o desenvolvimento da literacia. Vivências essas que constituem a principal fonte de motivação para a emergência das capacidades de literacia, assim como as interações adulto-criança que daí advêm. A aquisição da funcionalidade da escrita numa determinada sociedade constitui um dos objectivos principais na aquisição/apropriação dos processos da leitura e da escrita.

A segunda forma caracteriza-se por um que modelo assenta na operacionalização do sistema alfabético que, por sua vez, envolve duas componentes básicas: isolar sons e seleccionar os respectivos grafemas (Mann, 1993).

Shatil, Share e Levin (2000), sugerem então um terceiro modelo de aquisição de literacia no jardim-de-infância: A junção dos dois modelos anteriormente

indicados. Segundo estes autores só a complementaridade dos modelos pode facultar às crianças o acesso mais abrangente e completo à literacia. Isto porque o jardim-de-infância funciona como impulsionador do contacto com a leitura e a escrita, tanto através das histórias como de actividades específicas, assim como desenvolve os comportamentos sociais com ela relacionados. Desta forma, o ensino pré-escolar contribui para a aquisição da funcionalidade da leitura e da escrita assim como a construção de algumas conceptualizações. Capacidades alfabéticas e contextos sociais de literacia interligam-se de modo a facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita.

Shatil, Share e Levin (2000), realizaram um estudo com 349 crianças que frequentam 20 jardins-de-infância. Este estudo revelou que 76% das crianças, no final do ensino pré-escolar, conseguem distinguir os grafemas de outras formas escritas (números ou desenhos), desenvolvem capacidades como a descodificação e compreensão, reflectindo-se esse desenvolvimento na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Shatil, Share e Levin (2000), afirmam que o jardim-de-infância constitui um preditor do sucesso das capacidades de literacia no primeiro ano de escolaridade, uma vez que desenvolve as faculdades cognitivas e conceptuais, assim como contribui para a compreensão/produção do texto escrito e para a aquisição dos princípios alfabéticos que regem uma determinada língua.

#### **4.5. O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA**

Segundo Mata (1999), é essencial não esquecer que a entrada no mundo da escrita é um processo social. Como tal, a família desempenha um papel preponderante na sua aquisição e valorização. Consequentemente, nem todas as crianças têm acesso à mesma literacia, pois ela depende dos valores e da cultura de cada sociedade. Assim, o tipo de experiências ligadas à literacia, o valor que se lhe dá, a forma como se aborda difere consoante a cultura/família em que se está inserido.

Nos nossos dias já não faz sentido depositar toda a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita na Escola. Passou-se de uma visão de um processo profissionalizado, em que os pais eram excluídos, para uma visão em que a família desempenha um papel importante, pois só com a ajuda dos pais é possível conseguir uma aprendizagem mais natural e significativa. Desta forma, torna-se imperativo

mobilizar os pais para a participação no processo de aquisição de literacia dos seus filhos (Mata, 1999).

Segundo Leichter (1984, citado por Morrow, 2001), a literacia familiar influencia as crianças de três maneiras distintas: interacção interpessoal, meio envolvente e o clima emocional e motivacional. O primeiro aspecto diz respeito às experiências de literacia entre os pais e os filhos. O segundo refere-se aos materiais existentes em casa que facilitam as experiências de literacia (livros, jornais, papel, canetas). Por fim, o terceiro prende-se com a relação dos pais com a literacia, atitudes e aspirações face a esta.

É benéfico para as crianças contactarem com o escrito no seu dia-a-dia, independentemente do tipo de oportunidades que elas têm (ouvir histórias, observação de letreiros publicitários, utilização de materiais de escrita, existência de suportes de leitura no meio familiar).

Contudo, nem sempre os pais têm consciência daquilo que podem proporcionar aos filhos. Cabe aos profissionais da educação pôr essas situações a descoberto. No entanto, muitas vezes a Escola valoriza simplesmente aspectos mais técnicos e mecanicistas da escrita, esquecendo os aspectos funcionais. Segundo Mata (1999), a falta de valorização das aquisições das crianças relaciona-se com a dificuldade de identificação das situações relevantes de leitura e escrita. Esta valorização tem implicações na motivação dos pais e das crianças no que respeita a exploração da linguagem escrita.

A linguagem escrita é um elemento cultural e, como tal, invade a vida das crianças, afirmam Leseman e Jong (1998, citados por Mata, 1999). Estes autores enfatizam a componente social da literacia no seio da família como sendo “ um sistema micro social de processos construtivos e de co-construção “ (p. 71). Assim, a criança, em interacção constante com o meio, a criança vai adquirindo conhecimentos e vai conceptualizando acerca da leitura e da escrita.

Os mesmos autores consideram existirem quatro factores que influenciam este tipo de aquisições: *Oportunidades de literacia, qualidade da instrução, cooperação e qualidade sócio-emocional.*

As oportunidades de literacia não se resumem, segundo Leseman e Jong (1998, citados por Mata, 1999), ao desenrolar dos processos de co-construção em situações de literacia, mas também ao contacto e à exploração do escrito pela criança quando está sozinha. A qualidade da instrução relaciona-se com o apoio prestado

pelo leitor mais experiente que, por sua vez, implica cooperação entre os dois leitores. Da cooperação resulta a qualidade sócio-emocional da interacção. Caso estas sejam menos positivas podem influenciar negativamente o envolvimento das crianças com este tipo de actividades.

Deste modo, Leseman e Jong (1998, citados por Mata, 1999) consideram a componente afectiva destas actividades e a ausência de situações constrangedoras essenciais para a construção de representações positivas face à leitura e à escrita.

Para aprender a ler é preciso ter em conta as competências sociais, emocionais, físicas e cognitivas do indivíduo. Morrow (2001), afirma que quando a literacia familiar é elevada, as crianças aprendem a ler e a escrever de forma natural.

Evans, Shaw e Beli (2000) também realçam que os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento da literacia, nomeadamente na aquisição de capacidades de leitura. Estes autores realizaram um estudo com dezoito escolas no sentido de identificarem que tipos de actividades de literacia, escolhidas pelos pais, influenciam a aquisição de conhecimentos durante os primeiros anos de aprendizagem formal da leitura.

Este estudo indicou que, apesar de o vocabulário estar correlacionado com o conhecimento de títulos de histórias e com a idade em que se começou a ler para a criança, estes resultados não eram necessariamente influenciados pelas actividades de leitura em casa.

Contudo, o estudo indica que as actividades de literacia ensinadas pelos pais que melhor predizem acerca do sucesso da leitura nos primeiros anos de escola são as actividades que treinam o conhecimento das letras e dos seus sons assim como o treino de as escrever. Evans, Shaw e Beli (2000) enfatizam a importância da participação dos pais para o envolvimento das crianças na leitura antes da entrada da criança para a escola, assim como durante a sua aprendizagem formal.

Haney e Hill (2004), realçam a importância da realização de determinadas actividades (e.g. leitura de histórias, actividades de treino) com crianças para o desenvolvimento das capacidades da literacia, assim como para prevenir futuras dificuldades de leitura.

Haney e Hill (2004), à semelhança de outros autores anteriormente citados (Sénéchal, LeVefre, Hudson & Lawson, 1996), afirmam que a leitura de histórias é considerada um bom preditor de sucesso da leitura. Contudo não é o único. O tempo que os pais passam com as crianças com actividades directamente relacionadas com

a leitura e a escrita, (treino/entretenimento) desempenham um papel importante do desenvolvimento da literacia.

Haney e Hill (2004), realizaram um estudo com quarenta e sete crianças entre os três e os cinco anos de idade (todas frequentando um jardim-de-infância) e respectivos pais (93). Pretendiam saber se os pais ensinavam os seus filhos aspectos relacionados com a literacia; Que tipo de competências os pais ensinam aos filhos; E se o facto de os pais ensinarem os filhos faz com que estes consigam melhores resultados nesta área.

Relativamente à primeira questão, este estudo indica que, de alguma forma, os pais ensinam os seus filhos em idade pré-escolar, nomeadamente, vocabulário e iniciação à leitura (conhecimento do alfabeto e de algumas palavras).

No que se refere à segunda questão, o estudo indica que os pais ensinam com mais frequência o nome das letras e o seu respectivo som. Haney e Hill (2004), adiantam, ainda, que a possível justificação para este facto seja o tipo de actividades de literacia apresentadas na televisão, nos programas educativos (e.g. Rua Sésamo).

A resposta à terceira questão, do mesmo estudo, revela que tipos específicos de ensino, por parte dos pais, estão correlacionados com resultados de aprendizagem muito significativos.

Haney e Hill (2004), afirmam que as crianças que têm a oportunidade de explorar a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral usam as suas experiências, nomeadamente o conhecimento do alfabeto e a relação fonema/grafema, para conceptualizar acerca da leitura e da escrita. Existe, também, uma relação entre o ensino das letras-som e os elevados níveis atingidos no teste de vocabulário. Assim, o ensino de actividades específicas de literacia contribui para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente as que se encontram em idade pré-escolar Haney e Hill (2004).

Os autores anteriormente referidos (DeBaryshe, 1995, citado por Weigel, Martin & Bennett, 2006; Evans, Shaw & Beli, 2000; Haney & Hill, 2004), concordam todos com a importância do papel da família no desenvolvimento da literacia das crianças. Os mesmos autores afirmam, ainda, que o tipo de actividades de literacia realizadas pelos pais predizem acerca dos resultados em leitura após o início da aprendizagem formal. DeBaryshe, (1995, citado por Weigel, Martin & Bennett, 2006), acrescenta, ainda, a importância do meio sócio-económico, associado ao ambiente familiar na escolha das actividades de literacia. Evans, Shaw e Beli,

(2000) e Haney e Hill (2004), concluíram que as actividades de literacia que os pais mais realizam prendem-se com o ensino das letras e dos respectivos sons, assim como actividades que promovam o aumento de vocabulário.

## 5. HÁBITOS DE LEITURA

Para Morrow e Brittain (2003), a leitura de livros de histórias fortalece a imaginação e a informação acerca da estrutura dos textos, novo vocabulário, melhora a compreensão e a capacidade de descodificar palavras.

A aprendizagem de vocabulário é uma peça fundamental no “puzzle” da aquisição da linguagem. Este é um processo que se inicia na primeira infância. Existem algumas actividades que podem ajudar a criança a adquirir vocabulário, nomeadamente, ouvir histórias. Segundo Sénéchal, LeVefre, Hudson e Lawson, (1996), os hábitos de leitura constituem um forte preditor de aumento de vocabulário. No caso das crianças que ainda não sabem ler, ouvir histórias cumpre o mesmo objectivo. Isto porque a linguagem escrita das histórias infantis é bastante mais variada e rica do que aquele que se utiliza habitualmente no discurso oral, para além de dar acesso a novas formas sintácticas e gramaticais. Em suma, a criança adquire novos conhecimentos acerca da linguagem em geral.

No estudo realizado por Sénéchal et al, (1996), os autores concluíram que os pais das crianças lêem livros com bastante frequência desde antes do primeiro aniversário dos seus filhos. Por sua vez, as crianças que mais se interessam por livros tendem a pedir aos seus pais que lhes leiam histórias, assim como o número de livros que possuem é maior.

No mesmo estudo Sénéchal et al, (1996), concluíram que existe uma correlação muito significativa entre a exposição das crianças aos livros e os resultados obtidos nos testes de vocabulário. De igual modo, o facto de os pais lerem histórias às crianças também influencia o vocabulário, contudo, os outros hábitos de leitura dos pais (jornais, revistas, etc.), não está correlacionado com o aumento de vocabulário das crianças.

Em síntese, este estudo revela que as histórias infantis contribuem de uma forma decisiva enquanto preditoras de níveis de vocabulário e como impulsionadoras do desenvolvimento da linguagem em geral. Por outro lado, o envolvimento da

família com a literatura infantil torna as crianças mais receptivas à aprendizagem do vocabulário.

Sonnenschein, Brody, Munstermann (1996), afirmam que quando os pais lêem histórias para os filhos proporcionam um ambiente emocional positivo e contribuem para fortalecer a interacção pais/filhos. Assim, os aspectos sociais e emocionais da leitura de histórias associam-se aos aspectos cognitivos que aumentam a motivação para a leitura.

O comportamento da família face à leitura e à escrita constitui a base motivacional das crianças. Para além de um carácter quantitativo (frequência das situações relacionadas com a literacia familiar) esta motivação é também qualitativa. A ela estão associados aspectos positivos e lúdicos – leitura de histórias (Mata, 2004).

Num estudo com 310 pais e respectivos filhos em idade pré-escolar, acerca dos hábitos de leitura de histórias, Mata (2004), vem confirmar as investigações anteriormente realizadas. Esta autora confirmou a relação existente entre o hábito de leitura de histórias e a emergência da literacia nas crianças. Esta relação é visível a vários níveis: conceptualizações e funcionalidade inerentes à leitura e à escrita. Deste modo, a autora concluiu que os hábitos de leitura para além de contribuírem para a actividade lúdica, para a criatividade e para o prazer, influenciam a construção da identidade e as relações inter-familiares.

No mesmo estudo foi também possível identificar os motivos que levam os pais destas crianças a lerem histórias aos seus filhos. Esses motivos prendem-se com o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e à escrita, dos hábitos de leitura e com a aquisição de algumas competências.

Teale (2003), afirma que a leitura em voz alta para as crianças do pré-escolar e do 1º Ano do 1º Ciclo influencia o desenvolvimento da literacia, ainda que este resultado não dependa unicamente desta variável. Os seus estudos revelam também que a leitura em voz alta aumenta os conhecimentos das crianças face a leitura. Contudo, afirma o mesmo autor, ler em voz alta não chega. Factores como o que ler, porquê ler, quanto ler, como ler, são de grande importância para o desenvolvimento da literacia e das atitudes face à leitura. Ler para as crianças ajuda-as a desenvolver o conhecimento e as estratégias que, futuramente, contribuirão para a aquisição da literacia.

## 6. PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E HIPÓTESES

No capítulo anterior vimos que vários autores fazem da literacia o seu objecto de estudo (Goodman, 1979; Alves Martins, 1996; Benavente, 1996; Sim-Sim, 1999; Delegado-Martins, Ramalho & Costa, 2000; Shatil, Share & Levin, 2000; Mata, 2002; Morrow, 2005). Os seus trabalhos abordam temas como a influência das práticas familiares (Mata, 1999; Mata, 2002), da leitura de histórias (Sénéchal, LeVefre, Hudson & Lawson, 1996) e da motivação para a leitura (Mata, 2002) no desenvolvimento da emergência da literacia nas crianças, em particular, nas crianças em idade pré-escolar.

O presente trabalho visa analisar as relações existentes entre os hábitos de leitura das crianças e os seus conhecimentos de literacia; pretende ainda averiguar a relação entre a motivação para a leitura e as conceptualizações acerca da linguagem escrita em crianças dos 3 aos 6 anos.

Depois de feita a revisão bibliográfica, elaborámos as hipóteses gerais e respectivas hipóteses operacionais e, ainda, colocamos uma questão de investigação.

Chaveau e Rogovas-Chauveau (1994) afirmam que as primeiras experiências de leitura da criança contribuem para desenvolver as competências da língua escrita, ajuda a desenvolver a imaginação e a criatividade e a reforçar a relação afectiva com a pessoa que lê.

Outros investigadores (Sénéchal et al., 1996; Sénéchal, 2000; Mata 2002), sustentam a ideia que escutar histórias constitui uma condição de base para a aprendizagem da leitura, assim como para a relação positiva e duradoura com a escrita.

Deste modo, estabelecemos como hipótese geral:

### **Hipótese Geral 1**

Existe uma relação entre os hábitos de leitura das crianças e os seus conhecimentos de literacia.

Alves Martins (1996) afirma que antes da entrada para a escola a criança constrói representações acerca da linguagem escrita (funções, características gerais e

regras convencionais). Mata (2002) afirma que as crianças identificam diversas funções para a linguagem escrita e, também, para a leitura.

Shatil et al. (2000) afirmam que só através da complementaridade das vivências sócio-culturais relacionadas com a leitura e a escrita, das quais fazem parte a leitura de histórias, e a operacionalização do ensino do sistema alfabético permite às crianças acederem por completo à literacia.

Assim, colocamos a primeira hipótese operacional:

### Hipótese Operacional 1

Existe uma relação entre os conhecimentos de histórias das crianças e os conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

Vários estudos relacionam os conhecimentos de histórias com o aumento dos conhecimentos de literacia. Senéchal et al (1996) estudaram a relação existente entre a leitura de histórias e o aumento de vocabulário. Os resultados deste estudo indicaram existir uma relação positiva entre as duas variáveis. Assim, colocamos a segunda hipótese operacional:

### Hipótese Operacional 2

Existe uma relação entre os conhecimentos de histórias das crianças e os níveis de vocabulário.

Sénéchal et al. (1996) afirmam no seu estudo que as práticas que os pais realizam com os seus filhos desempenham um importante papel no desenvolvimento dos conhecimentos de histórias dos seus filhos. Estes autores, ao correlacionarem estas duas variáveis (práticas de literacia e conhecimentos de histórias) concluíram que elas se relacionam positivamente.

Desta forma, estabelecemos como a terceira hipótese operacional:

### Hipótese Operacional 3

Existe uma relação entre os conhecimentos de histórias das crianças e as actividades de literacia realizadas pelas famílias.

## **Hipótese Geral 2**

Os trabalhos de Alves Martins (1996) e Mata (2002) chamam a atenção para o processo de construção de conceptualizações acerca da linguagem escrita e da sua função. Segundo estas autoras à medida que as crianças pensam acerca da escrita vão construindo ideias sobre a maneira de escrever e vão atribuindo funções cada vez mais complexas. Nestes dois estudos as autoras confirmam a relação existente entre as conceptualizações e a funcionalidade.

Estabelecemos, então, a segunda hipótese geral.

Existe uma relação entre a percepção da funcionalidade da escrita e o seu nível conceptual.

## **Questão de investigação**

No que refere às relações entre a motivação e as competências de literacia existem poucos dados que nos permitam sustentar uma hipótese. Por um lado, com crianças em idade pré-escolar o estudo de Mata (2002) revelou associações positivas, embora não significativas, entre a motivação e o nível conceptual da criança e entre a motivação e a percepção da funcionalidade. Por outro lado, estudos com crianças logo no início da escolaridade têm evidenciado algumas associações.

Portanto, tendo em conta que o instrumento por nós utilizado não mede a motivação mas sim o envolvimento com a leitura e uma vez que com crianças em início de escolaridade foram encontrada algumas associações entre a motivação para a leitura e a construção de conceptualizações (Sá, 2005) colocamos como questão de investigação a possível existência de uma relação entre a motivação para a leitura das crianças e a construção de conceptualizações acerca da mesma.

Colocamos, assim, a questão de investigação:

Existe uma relação entre a motivação para a leitura e as competências de literacia?

**II. MÉTODO**

## 1. DELINEAMENTO DO ESTUDO

Neste capítulo iremos enunciar que tipo de estudo pretendemos realizar. Faremos, também, uma definição dos participantes, assim como, descreveremos os instrumentos e respectivos procedimentos para a sua aplicação.

Este estudo caracteriza-se por ser do tipo correlacional. Numa primeira etapa tentámos caracterizar as práticas de literacia presentes no meio familiar. Para cumprir este objectivo dirigimos aos pais um questionário e uma check-list de títulos de livros e de nomes de autores de literatura infantil.

Para avaliar o conhecimento das crianças sobre histórias infantis utilizámos pranchas de reconhecimento de histórias. Tentámos, igualmente, especificar o nível de conceptualizações (entrevista), de funcionalidade (pranchas de funcionalidade), de vocabulário (EDEI) e, também, de envolvimento com a leitura (Escala de envolvimento) em que as crianças se encontram relativamente à linguagem escrita.

Por fim, correlacionamos os resultados da pesquisa anterior, no sentido de perceber se existia alguma relação entre eles.

## 2. PROCEDIMENTO

Antes de iniciar qualquer tipo de pesquisa foi enviada uma carta à Direcção da instituição em questão no sentido de pedir autorização para desenvolver o estudo em causa. Após ter sido aceite, procedeu-se ao pedido de autorização junto dos encarregados de educação das crianças que frequentam aquela instituição. Pedido esse que foi entregue através das educadoras. Nas duas cartas (Direcção e encarregados de educação) foram explicados os objectivos e o procedimento do trabalho.

Os instrumentos das crianças foram aplicados individualmente, com excepção da Escala de Envolvimento que foi aplicada em grupos de 4 e 2 crianças (consoante a idade), numa sala disponibilizada pela Coordenação. Estes instrumentos foram aplicados entre Janeiro e Junho do presente ano, começando pela Escala de envolvimento, seguida pelas Prancha de Histórias, depois as Conceptualizações, as Pranchas da Funcionalidade e, por fim, o EDEI. A aplicação de uma nova prova só se iniciava quando todas as crianças tivessem já feito a prova anterior. Deste modo, o

espaço de tempo entre provas permitia evitar o cansaço e a saturação por parte das crianças.

Os instrumentos dos pais (questionário sobre práticas familiares de literacia e check-list de títulos e autores de livros infantis) foram entregues através das educadoras em Maio.

Após a recolha de dados, os resultados obtidos foram tratados em termos descritivos e, posteriormente, correlacionados, de modo a perceber as relações existentes entre eles.

### 3. PARTICIPANTES

Colaboraram neste estudo 80 crianças, das quais 44 do sexo masculino e 36 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (22 de 3 anos – 27,5% - 21 de 4 anos – 26,3% - e 37 de 5 anos – 46,3%), todas frequentando o mesmo jardim-de-infância, com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Lisboa.

Dos 80 pais, apenas 51 responderam ao questionário. No conjunto dos pais (80) desconhecem-se as habilitações de 21,3% dos pais. Relativamente às mães conseguimos obter informações de todas elas.

Podemos observar na Figura 1 3,75% das mães não frequentou a escola, 11,25% frequentaram o 1º Ciclo e 18,75% o 2º ciclo. O 3º Ciclo e o ensino secundário constituem os dois maiores grupos de mães com 30% e 25% respectivamente. 11,25% das mães possui um bacharelato ou uma licenciatura.

No que se refere aos pais desconhecem-se as habilitações de 21,25%, 1,25% não andou na escola, 12,5 frequentou o 1º Ciclo e 17,5% o 2º Ciclo. À semelhança das mães, 30% dos pais frequentaram o 3º Ciclo, sendo também este o maior grupo do conjunto. Contudo o segundo maior grupo dos pais é o que frequentou o 2º Ciclo, sendo que apenas 15% dos pais frequentou o ensino secundário e 2,5% o ensino superior. Contactamos que 36,25 das mães frequentou o ensino secundário ou o ensino superior e que 17,5% dos pais frequentou os mesmos graus de ensino.

A nossa amostra apresenta uma grande diversidade ao nível das habilitações literárias dos pais, sendo que em termos globais, em mais de 60%, um dos progenitores tem, pelo menos, o 3º Ciclo.

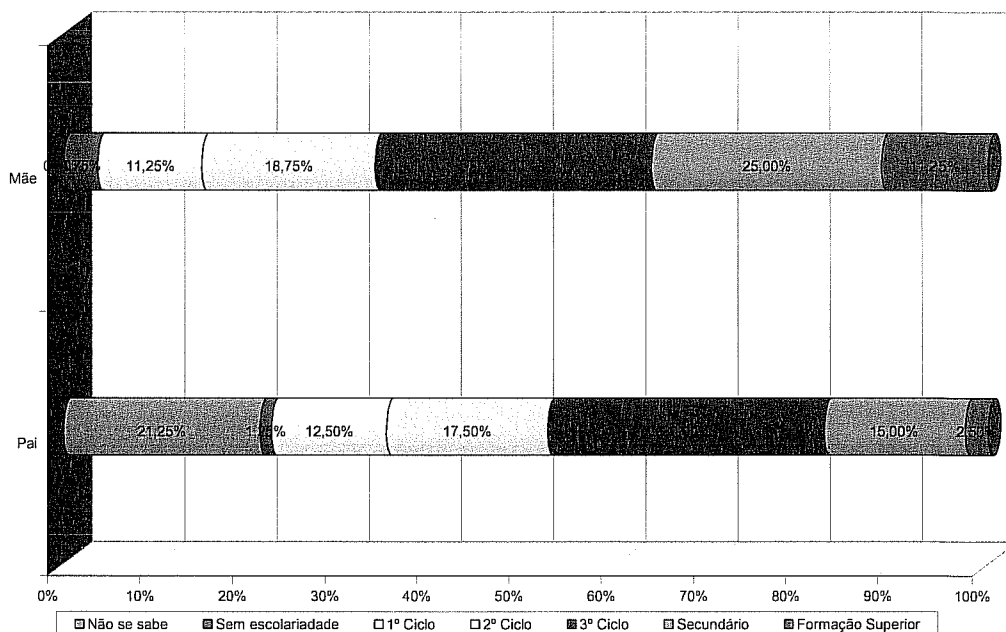


Figura 1 - Habilitações literárias dos pais

O modelo de amostragem utilizado foi o modelo não-aleatório, do tipo casual.

#### 4. INSTRUMENTOS

Para a recolha de dados deste estudo foram utilizados sete instrumentos, cinco com crianças e dois com os seus pais. O QUESTIONÁRIO DOS PAIS SOBRE PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR (QPPLF), e as check-list de títulos e autores de literatura infantil foram os instrumentos aplicados aos pais.

No que diz respeito às crianças utilizamos uma prova de CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA, PRANCHAS DE FUNCIONALIDADE DE LINGUAGEM ESCRITA, PRANCHAS DE RECONHECIMENTO DE HISTÓRIAS, um teste de vocabulário (EDEI) e uma ESCALA DE ENVOLVIMENTO COM A LEITURA.

##### 4.1. INSTRUMENTOS DOS PAIS

##### QUESTIONÁRIO DOS PAIS SOBRE PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR (QPPLF)

O objectivo deste instrumento (ANEXO A) é caracterizar a frequência com que os pais realizam actividades de literacia com os seus filhos. Essas actividades encontram-se divididas em três tipos: dia-a-dia, entretenimento e treino. As actividades de dia-a-dia caracterizam-se por estarem presentes no quotidiano das

famílias (ler ou escrever cartas, receitas, listas de compras, etc.). As actividades de entretenimento distinguem-se por ocupar os tempos livres. (ler histórias, fazer palavras cruzadas e puzzles de palavras. Por fim, as actividades de treino consistem no ensino e/ou treino de letras, palavras, etc.

Este instrumento foi construído por Mata (2002) e, posteriormente adaptado por Lourenço (2007).

#### Procedimento e cotação

Os questionários foram entregues aos pais pelas educadoras das quatro salas de jardim-de-infância da instituição onde o estudo se realizou. Na folha de rosto do questionário explicava-se os objectivos do estudo pedindo, de seguida, a colaboração de todos os pais. O número de questionários entregues a cada agregado familiar foi igual ao número de crianças desse mesmo agregado que frequentavam aquele jardim-de-infância. Todos os questionários foram respondidos em casa e, posteriormente, devolvidos às educadoras.

Foi pedido aos pais que assinalassem a frequência com que desenvolviam as actividades propostas. A escala variava de *várias vezes por semana* a *nunca*. A cotação foi atribuída conforme a opção assinalada, sendo que 4 se referia a *várias vezes por semana* e 1 referia-se a *nunca*.

Foram calculadas as médias relativas à frequência assinalada para cada tipo de actividade.

Posteriormente, de modo a analisar a fidelidade interna dos itens de cada dimensão calculou-se o alfa de Cronbach (Tabela 1- **Fidelidade dos itens**).

	Dia-a-dia	Entretenimento	Treino
$\alpha$	.86	.80	.96

Tabela 1- Fidelidade dos itens

Como podemos verificar os valores de  $\alpha$  são todos bastante elevados, evidenciando a sua fidelidade dentro de cada tipo de práticas.

### Check-list de Títulos e Autores de literatura infantil

Este instrumento (ANEXO B) teve como finalidade perceber os conhecimentos dos pais acerca das histórias infantis. As listagens compostas por 40 títulos/autores (30 verdadeiros e 10 falsos), foram construídos com base nas listagens de Mata (2002) sendo, posteriormente, adaptadas, tendo o cuidado de não utilizar títulos que tivessem correspondência em televisão, de modo a garantir que o conhecimento dos títulos assinalados tinham como origem principal os próprios livros.

### Procedimento e cotação

Este instrumento foi agregado ao questionário. Pediu-se aos pais que assinalassem com uma cruz os títulos e autores que conhecessem. Se assim o desejassem poderiam acrescentar outros títulos ou autores que não fizessem parte da listagem inicial. Os pais não foram informados da existência de títulos e autores falsos.

Por cada título ou autor assinalado foi atribuído um ponto obtendo, assim, dois scores por sujeito: os títulos/autores verdadeiros (máximo 30 pontos), e os títulos/autores falsos (máximo 10 pontos). Os títulos/autores verdadeiros indicam o conhecimento dos pais e os falsos indicam a veracidade das respostas dadas.

De modo a controlar as respostas dadas ao acaso e, uma vez que o número de títulos e autores verdadeiros é três vezes superior ao número dos falsos calculou-se para cada listagem uma pontuação subtraindo-se três vezes o score dos títulos/autores falsos ao score dos títulos/autores verdadeiros.

No sentido de verificar os conhecimentos dos pais a nível da literatura infantil, foi criada uma nova variável *Literatura*, resultado da junção ponderada dos resultados das duas variáveis anteriores (*títulos e autores*).

## 4.2. INSTRUMENTOS DAS CRIANÇAS

### CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Este instrumento, visa analisar as conceptualizações dominantes das crianças. Foram utilizados dois grupos de palavras de modo a evitar que as respostas dadas resultassem do conhecimento ocasional dessas mesmas palavras (Figura 2)

Grupo I	Grupo II
1 – Gato	1 - Formiga
2 – Gata	2 - Cavalo
3 - Gatinho	

Figura 2 Palavras utilizadas na avaliação das conceptualizações sobre a linguagem escrita

No primeiro grupo as palavras eram da mesma família. Contudo, a dimensão do referente era inversa à dimensão da palavra escrita. Tencionávamos perceber se, ao escrever, a criança tinha em conta os sons que as palavras continham ou se os critérios usados para escrever se relacionavam com o referente.

No segundo grupo, as palavras eram de semelhante dimensão, mas de referentes de dimensões claramente diferentes. Este segundo grupo permitiu clarificar o tipo de critérios utilizados pelas crianças, especificando melhor se estas já procediam à identificação dos sons que compõem as palavras e a respectiva correspondência escrita; ou se utilizavam critérios grafo-perceptivos.

#### Procedimento e cotação

Este instrumento foi aplicado individualmente. Antes de começar foi entregue à criança um papel e um lápis seguindo-se uma pequena introdução onde se explicava que o adulto sabia que a criança ainda não lia, mas que, mesmo assim, gostava que a criança dissesse como é que ela achava que se escreviam as palavras pedidas. À medida que a criança ia escrevendo foi-lhe pedido que lesse o que tinha escrito, apontando simultaneamente para a palavra. A criança foi, também, questionada no sentido de explicar o que a levou a escrever daquela maneira (escolha

das letras, tamanho da palavra). Para o segundo grupo procedeu-se do mesmo modo e perguntou-se, também, o que ficava escrito quando se tapava a primeira e a última sílabas da palavra, para que a estratégia utilizada pela criança ficasse completamente clarificada. A resposta a esta pergunta foi tida em conta na classificação das crianças pelos níveis conceptuais.

A primeira proposta de escrita foi o nome próprio da criança. Uma vez que, na generalidade, esta é a palavra que primeiro se aprende a escrever, colocava as crianças mais à vontade para continuar a entrevista.

Sempre que a criança mostrava resistência em escrever, ou dizia que não sabia, tentávamos incentivá-la com um discurso semelhante ao do início da prova. Se ainda assim a criança se recusasse passávamos à palavra seguinte e voltávamos aquela mais tarde. Tentámos sempre que a criança se sentisse confiante, sem pressões ou recriminações.

As produções escritas foram classificadas de acordo com os quatro níveis conceptuais propostos por Alves Martins (1996). Contudo, sentimos a necessidade de criar um sub-nível no primeiro proposto por Alves Martins (1996). No nível *Escrita pré-silábica* distinguimos num nível *Escrita pré-silábica com utilização de garatuñas ou de pseudo-letras* e no outro a *Escrita pré-silábica com utilização de letras*.

**Nível 0 – Escrita pré-silábica com utilização de garatuñas ou de pseudo-letras:** Não existe relação com o oral, são utilizadas garatuñas ou pseudo-letras; A leitura é feita, ainda, de forma global (Figura 3).



Figura 3 - Exemplo de escrita pré-silábica com utilização de garatuñas ou pseudo-letras

**Nível 1 – Escrita pré-silábica com utilização de letras:** A escrita é orientada por critérios de quantidade mínima de caracteres e de variação de posição dos mesmos para a escrita de diferentes palavras; utilização de letras; a leitura continua a ser global (Figura 4)

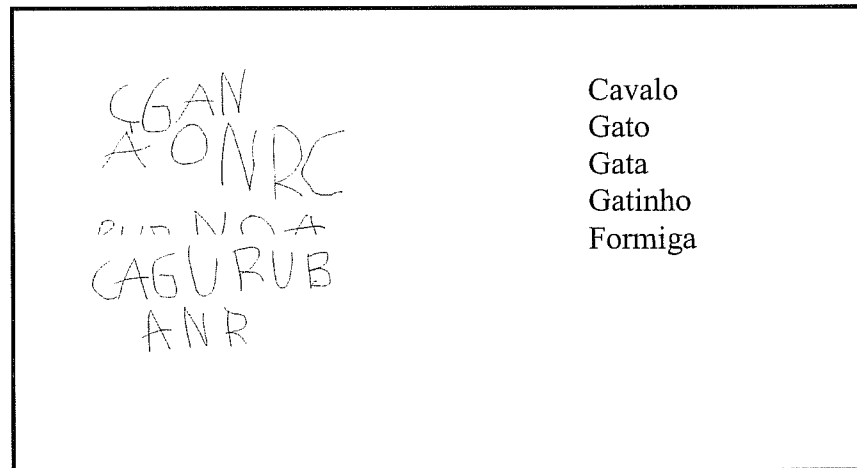


Figura 4 - Exemplo de escrita pré-silábica com utilização de letras

**Nível 2 – Escrita silábica:** Tentativa de correspondência do oral com o escrito; a sílaba é a unidade do oral representada na escrita (Figura 5).

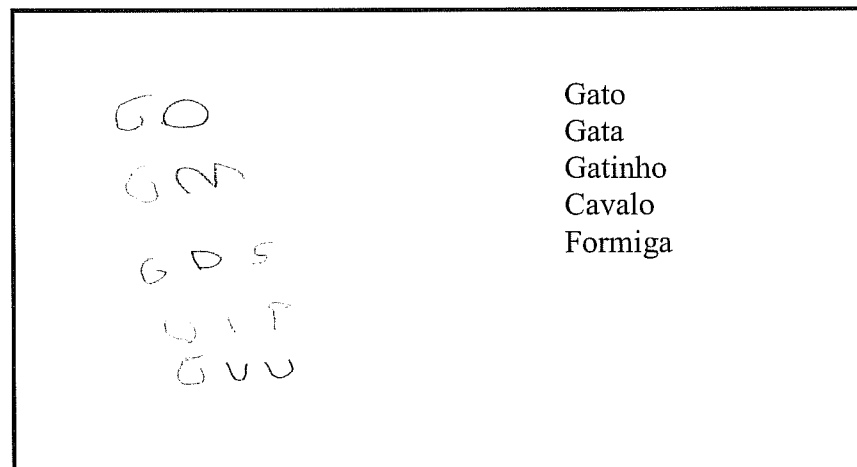


Figura 5 - Exemplo de escrita silábica

**Nível 3 – Escrita com fonetização silábica:** A unidade do oral continua ser a sílaba mas a escolha das letras prende-se com critérios de fonetização (Figura 6).

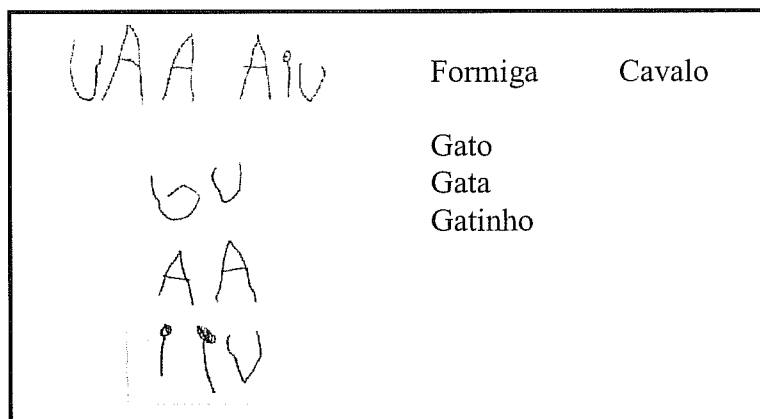


Figura 6 - Exemplo de escrita com fonetização silábica

**Nível 4 – Escrita alfabética:** Descriminação de quase todos os fonemas, pelo que a criança é capaz de escrever (Figura 7)

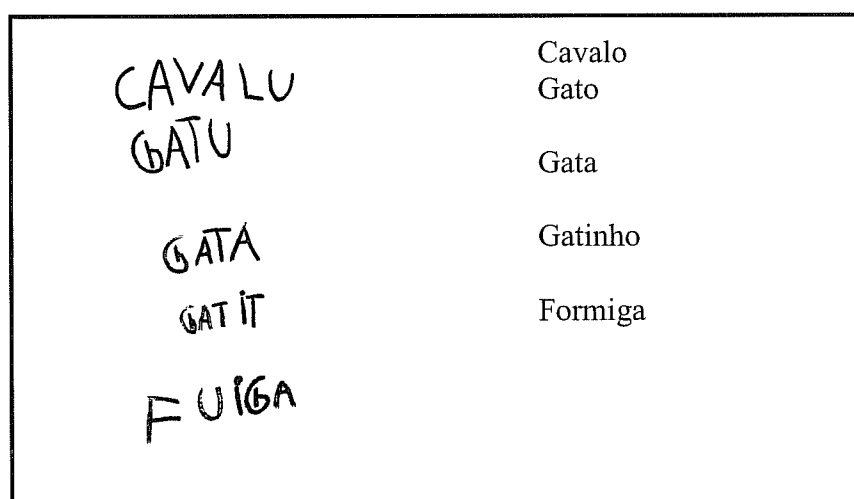


Figura 7 - Exemplo de escrita alfabética

Para classificar as produções escritas de cada criança considerámos o nível mais frequente na escrita das palavras.

#### Pranchas de conhecimento de histórias

Esta prova (ANEXO C), teve como principal objectivo medir os conhecimentos que as crianças tinham acerca das histórias infantis. Este instrumento, utilizado por Pais (2006), foi construído a partir de um instrumento semelhante descrito por Sénèchal (1996).

Cada prancha ilustra uma história onde aparece a personagem principal integrada numa parte específica dessa mesma história. O instrumento é constituído por 16 pranchas, sendo 7 referentes a histórias tradicionais e 9 a histórias mais recentes.

No que diz respeito às histórias tradicionais não foram usadas ilustrações da *Walt Disney*, assim como não foram utilizadas histórias actuais que passem na televisão (eg. *Ruca, Noddy*). Deste modo esperamos controlar a verdadeira origem do conhecimento das histórias.

#### Procedimento e cotação

As pranchas foram apresentadas às crianças individualmente. Por cada prancha foram colocadas quatro questões:

- Nome da personagem;
- Origem do conhecimento (Livro, televisão/DVD, ambos);
- Título da história ou de uma história com o mesmo personagem;
- Reconto da história.

Estas perguntas foram repetidas em todas as pranchas. Quando a criança não respondia ou não sabia passava-se à frente até finalizar as pranchas.

Relativamente ao nome da personagem, foi atribuído 1 ponto por cada resposta certa e 0 pontos quando a criança não sabia ou não respondia. Assim, esta variável pode atingir o máximo de 16 pontos (uma vez que existem 16 pranchas).

Para os títulos das histórias foram atribuídos 0 pontos quando a criança não sabia ou não respondia; 1 ponto quando dizia o nome incompleto (e.g. Sete Anões); 2 pontos quando dizia o título correcto.

Para a questão relativa à origem do conhecimento a criança indicava de onde conhecia a história.

- Livro
- Televisão/DVD
- Ambos.

No que diz respeito ao reconto das histórias, as cotações foram atribuídas consoante a estrutura das histórias fosse mais ou menos completa. Assim:

0 Pontos – Quando a criança não sabia ou não respondia ou apresentava um conteúdo desadequado;

1 Ponto – Quando a criança dizia algumas ideias, muito pontuais, ainda que de forma desordenada, em que se percebia que tinha tido contacto com a história.

2 Pontos – Quando contasse a história de forma coerente e incluísse alguns dos principais aspectos.

A soma das pontuações deu origem a uma nova variável, *reconto*, que varia entre 0 e 32 pontos.

Para efeitos de tratamento estatístico foi criada uma nova variável *Histórias global* originária da soma dos scores das três variáveis anteriormente apresentadas (*Personagem, Título e Reconto*).

### Pranchas da funcionalidade

As pranchas da funcionalidade (ANEXO D), construídas por Pais (2006) destinaram-se a avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita por parte das crianças.

Este instrumento é semelhante às pranchas de conhecimento de histórias sendo, também, idêntico o procedimento e a cotação.

Cada uma das 11 pranchas continha fotografias de suportes escritos presentes no dia-a-dia das crianças. Para além das pranchas existiam, ainda 8 suportes *reais*, perfazendo o total de 19 suportes.

Por cada suporte, real ou fotografia, foram colocadas três questões (individualmente) às crianças.

- Está aqui alguma coisa escrita? Onde?
- O que se escreve aqui?
- Para que se escreve neste sitio?

A cotação da primeira pergunta foi atribuída do seguinte modo. Se a criança não respondia ou não identificava onde estava escrito atribuiu-se 0 pontos; Se identificava correctamente a localização da escrita atribuíam-se 1 ponto.

Na segunda pergunta se a criança não respondia ou referia um conteúdo desadequado atribuíam-se 0 pontos; se a criança referia o conteúdo adequado atribuíam-se 1 ponto.

Na terceira pergunta se a criança não respondia ou referia uma função desajustada atribuíam-se 0 pontos; Se a função fosse bem identificada atribuíam-se 1 ponto. No total cada pergunta teve o máximo de 19 pontos.

Surgem, então, três novas variáveis *identificação, conteúdo e função*, com pontuações a variar entre o 0 e os 19 pontos.

Para facilitar o tratamento dos dados foi criada uma nova variável *Funcionalidade*, resultante da união das três variáveis anteriores.

### EDEI

Este teste teve como objectivo medir o vocabulário das crianças.

#### Procedimento e cotação

O instrumento foi aplicado individualmente. Mostrou-se às crianças um caderno com 30 imagens (uma por página). Em cada página a criança tinha de nomear o que via.

Cada resposta certa foi cotada com um ponto (máximo 30 pontos), quando a criança não sabia ou não respondia a resposta foi cotada com 0 pontos. Caso houvesse 9 insucessos consecutivos, o teste terminava.

### ESCALA DE ENVOLVIMENTO COM A LEITURA E A ESCRITA

Esta escala (ANEXO E), construída por Mata, (2004), baseada na proposta de Sénèchal (1996), é constituída por 18 itens de suportes visuais, tendo antes de cada item o desenho de um animal, de modo a permitir à criança orientar-se ao longo da escala. Tem como objectivo a caracterização do envolvimento das crianças de pré-escolar com a leitura.

Tendo em conta que o tipo de simbologia não é igual em toda a escala, esta foi dividida em duas sub-escalas. A primeira *como nos sentimos* é constituída por 8 itens, mede o grau de satisfação da criança quando participa em actividades que envolvam a leitura. O suporte visual das respostas desta sub-escala é composto por cinco carinhas exprimindo diferentes níveis de satisfação – Muito contente, contente, indiferente, triste, muito triste.

A segunda sub-escala, *o que fazemos*, é composta por 8 itens e tem como objectivo avaliar a frequência com que a criança participa em actividades de leitura.

Apesar de terem sido passados 10 itens, num estudo desenvolvido com este instrumento, os autores sugeriram a utilização de, apenas 8 itens, pois 2 deles mostravam pouca fidelidade. O suporte visual que permite às crianças responderem assentava em quatro rectângulos com diferentes números de pintas. Quanto mais pintas tivesse o rectângulo mais alta era a frequência com que a criança fazia o que lhe era perguntado.

#### Procedimento e aplicação

Esta escala foi aplicada em grupos de quatro com as crianças de quatro e cinco anos, e em grupos de dois com as crianças de três anos. A diferença do número

de crianças por grupo baseou-se na reduzida concentração das crianças mais novas (em comparação com as mais velhas) e com a necessidade de prestar mais auxílio às crianças mais pequenas.

Antes de aplicar a escala começámos por distribuí-la, juntamente com os lápis. Para a primeira sub-escala foi feita uma pequena introdução explicando que todos temos gostos diferentes e que o investigador gostaria de saber o que cada criança gostava de fazer. Para isso, as crianças tiveram, apenas, de fazer um círculo à volta da *carinha* que mais se identificava com o que as crianças sentiam. Passou-se à explicação do significado dos desenhos, tanto das *carinhas* como das imagens que antecediam cada item, para, assim, poder prosseguir com a aplicação da prova.

A segunda sub-escala processou-se de modo semelhante à primeira. As diferenças consistiram nos suportes visuais que foram explicados antes de aplicar a escala e na introdução a esta segunda parte. A introdução assentou na explicação que, à semelhança dos gostos, todos fazemos coisas diferentes em quantidades diferentes. Nesta segunda parte pretendíamos, então, saber o que faziam as crianças e com que frequência.

Para as duas sub-escalas foi atribuído o mesmo tipo de cotação. À primeira foi dada uma pontuação de 1 a 5 (sendo 1  *muito triste* e 5  *muito contente*), e na segunda, a pontuação variou entre 1 e 4 (sendo 1  *nenhuma vez* e 4  *muitas vezes*), consoante a opção escolhida pelas crianças.

Para a análise dos resultados foi calculada a média dos itens incluídos em cada uma das partes, e foi criada uma nova variável, *Envolvimento*, resultado das duas variáveis anteriores, tal como foi sugerido nos trabalhos em que esta escala foi utilizada (Pais, 2006).

De modo a verificar a consistência interna dos itens de cada uma das componentes, em relação à nossa amostra calculamos o alfa de Cronbach (Tabela 2).

	Satisfação	Hábitos	Envolvimento
$\alpha$	0.78	0.78	0.77

Tabela 2 - Consistência interna dos itens

Estes valores mostram-se todos elevados e, uma vez que são todos acima de .70, podem considerar-se razoáveis, demonstrando boas propriedades psicométricas do instrumento.

**III. RESULTADOS**

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos através dos instrumentos anteriormente descritos. Seguidamente, apresentaremos os dados relativos aos instrumentos dos pais (Questionário de práticas de literacia familiar e check-list de títulos e autores de livros infantis). Depois apresentaremos os resultados obtidos através dos instrumentos das crianças (Escala de Envolvimento, Pranchas de Funcionalidade, Pranchas de Conhecimento de Histórias, Conceptualizações acerca da linguagem escrita e EDEI). Em complemento da descrição destes resultados, efectuar-se-á um estudo correlacional, no sentido de perceber as relações entre as diferentes variáveis.

## 1. INSTRUMENTOS DOS PAIS

### Questionário de práticas de literacia familiar

Este questionário teve como objectivo conhecer as práticas de literacia familiares no que respeita a três tipos de actividades distintas, o dia-a-dia, o entretenimento e o treino, controlando, ainda, a idade com que os pais começaram a ler para os seus filhos e a frequência de leitura de histórias.

Sabendo que a classificação atribuída aos diferentes itens elaborados para cada tipo de práticas variava entre 1 (*nunca*) e 4 (*várias vezes por semana*), calcularam-se as médias de cada tipo de práticas, que podiam variar entre 1 e 4 e que estão apresentados na Tabela 3.

	Dia-a-dia	Entretenimento	Treino
Média ( $\bar{M}$ )	2,0	2,1	3,0
Desvio Padrão ( $\sigma$ )	0,52	0,49	0,87

Tabela 3 – Média e desvio padrão das práticas de literacia dos pais

Podemos, então, constatar que as práticas referidas pelos pais como sendo mais desenvolvidas são as de treino ( $\bar{M} = 3,0$ ) que se assumem como sendo realizadas com alguma regularidade.

Tanto as práticas de dia-a-dia como as de entretenimento surgem com bastante menos frequência e com uma regularidade bastante semelhante entre elas. Ao compararmos estes diferentes tipos de práticas podemos verificar que esta diferença entre as práticas de treino e os outros tipos de práticas se mostrou

estatisticamente significativa (dia-a-dia/treino  $t = -8,972$   $p < 0,001$ ; entretenimento/treino  $t = 8,768$   $p < 0,001$ ).

No que se refere às práticas do dia-a-dia pudemos constatar que quase 50% da amostra raramente ou nunca as desenvolve, enquanto só cerca de 15% da amostra as desenvolve com alguma regularidade. Algo muito semelhante se passa com as práticas de entretenimento, verificando-se, contudo, que 20% das famílias referem desenvolvê-las com alguma regularidade.

Quanto às práticas de treino elas são desenvolvidas com regularidade por uma grande maioria dos pais.

No que diz respeito à idade com que os pais começaram a ler aos seus filhos podemos observar que 19,1% dos pais iniciaram esta actividade quando os seus filhos tinham 6 meses ou menos, 32% entre os 6 meses e 1 ano de idade, 29,8% entre primeiro ano e os 2 anos, 14,8% entre os 2 e os 3 anos e 2,5% iniciaram leitura aos 4 anos de idade (Figura 8).

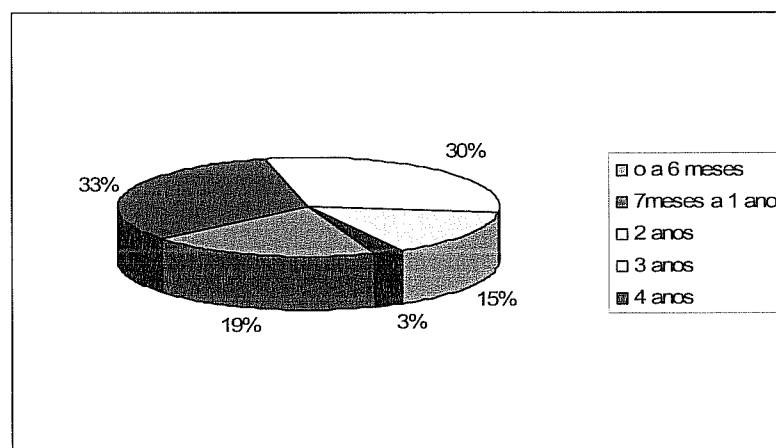


Figura 8 - Idade com que os pais iniciaram a leitura para as crianças

Relativamente ao tempo diário gasto em leitura de histórias, os dados indicam que 14% despende diariamente 15 minutos ou menos, 37% entre 15 minutos e meia hora, 25 % entre meia hora e uma hora, 23% entre uma e duas horas e 1% despende 3 horas diárias em leitura de histórias. (Figura 9).

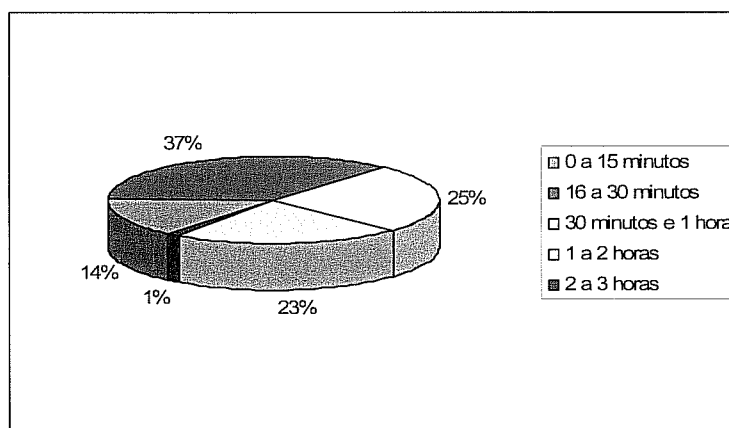


Figura 9 - Tempo diário gasto em leitura de histórias

### Conhecimento de literatura infantil

Como foi referido no capítulo anterior, as check-list destinavam-se a identificar os conhecimentos de literatura infantil dos pais (títulos e autores verdadeiros) que, segundo Sénèchal et al. (1996), é uma medida indirecta das práticas de leitura de histórias dos pais com os seus filhos. Para a caracterização desses conhecimentos as pontuações poderiam atingir um valor máximo de 30, pois em cada listagem existiam 30 itens verdadeiros (autores ou títulos). De qualquer forma, tal como referimos anteriormente, foi sempre ponderado o total de referências correctas assinaladas com o número de itens falsos assinalados.

### Check-list de títulos de livros infantis

Dos títulos de livros infantis, o valor máximo assinalado foi 16 e o mínimo 0.

Os títulos mais assinalados referem-se a histórias tradicionais, com excepção da *Anita na escola* (35,29%), das quais *O patinho feio* foi a mais escolhida (50,98%), seguida de *O lobo e os sete cabritinhos* e *a lebre e a tartaruga* ambos com (29,41%), *O pequeno polegar* (27,45%), *João e o feijoeiro mágico* (21,57%). Referimos, ainda, os títulos medianamente conhecidos pelos pais. São eles *A fada Oriana* (17,65%), *A menina do mar* e *O flautista de Hamelin* (13,73%) e o *Dinossauro* (11,76%).

Os títulos verdadeiros menos assinalados foram *Ovos Misteriosos*, *Histórias do Sono e do Sonho*, *Elmer*, *Os presentes*, *Matilde brinca com as letras*, e *As meninas exemplares*, todos com 1,96%. *Bernardo faz birra* foi o único título verdadeiro não assinalado.

Dos títulos falsos apenas foram assinalados dois *O pinto endiabrado* e *Urso sobre rodas*, cada um com 1,96%.

De notar que o número de itens verdadeiros assinalados foi muito superior ao de itens falsos ponderados, sendo a percentagem de títulos falsos assinalados mínima, tal como se pode verificar na Figura 10.

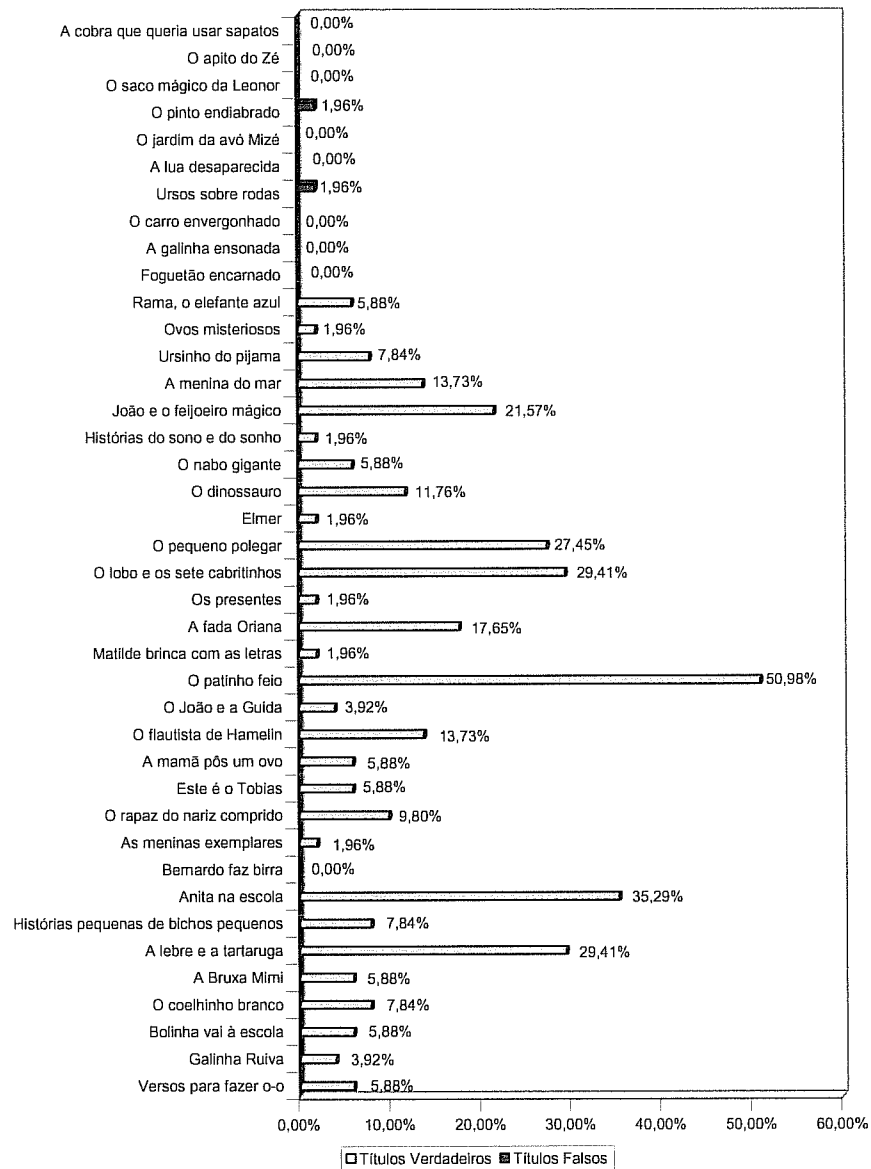


Figura 10 - Títulos de livros infantis assinalados pelos pais

### Check-list de autores de livros infantis

Nos autores de livros infantis o valor máximo assinalado foi 19 e o mínimo 0.

Os autores mais assinalados (Figura 11), foram Sophia de Melo Breyner Andersen (51,3%), Alice Vieira (47,06%) e Isabel Alçada (41,18%) Seguiram-se os autores Hans Christian Andersen (39,22), Ana Maria Magalhães (31,37%), Agustina Bessa Luís (35,29%) José Jorge Letria (23,53%), La Fontaine (37,25%). Outros autores assinalados foram Jacob e William Grimm (19,61%), Matilde Rosa Araújo (13,73), Condessa de Ségur (15,69%) Luísa Ducla Soares, Álvaro Magalhães, Maria Alberta Meneres e António Torrado e Charles Perrault todos com 11,76%. Os autores menos assinalados foram Manuel António Pina, Richard Walker, David Mackee e Natércia Rocha Todos com 1,96%. Daniel Marques Ferreira e Korky Paul foram os autores verdadeiros não assinalados.

De assinalar que, mais uma vez, os títulos falsos estão entre os menos assinalados, sendo que os referidos, à exceção de um caso, só um pai os assinala (Figura 11).

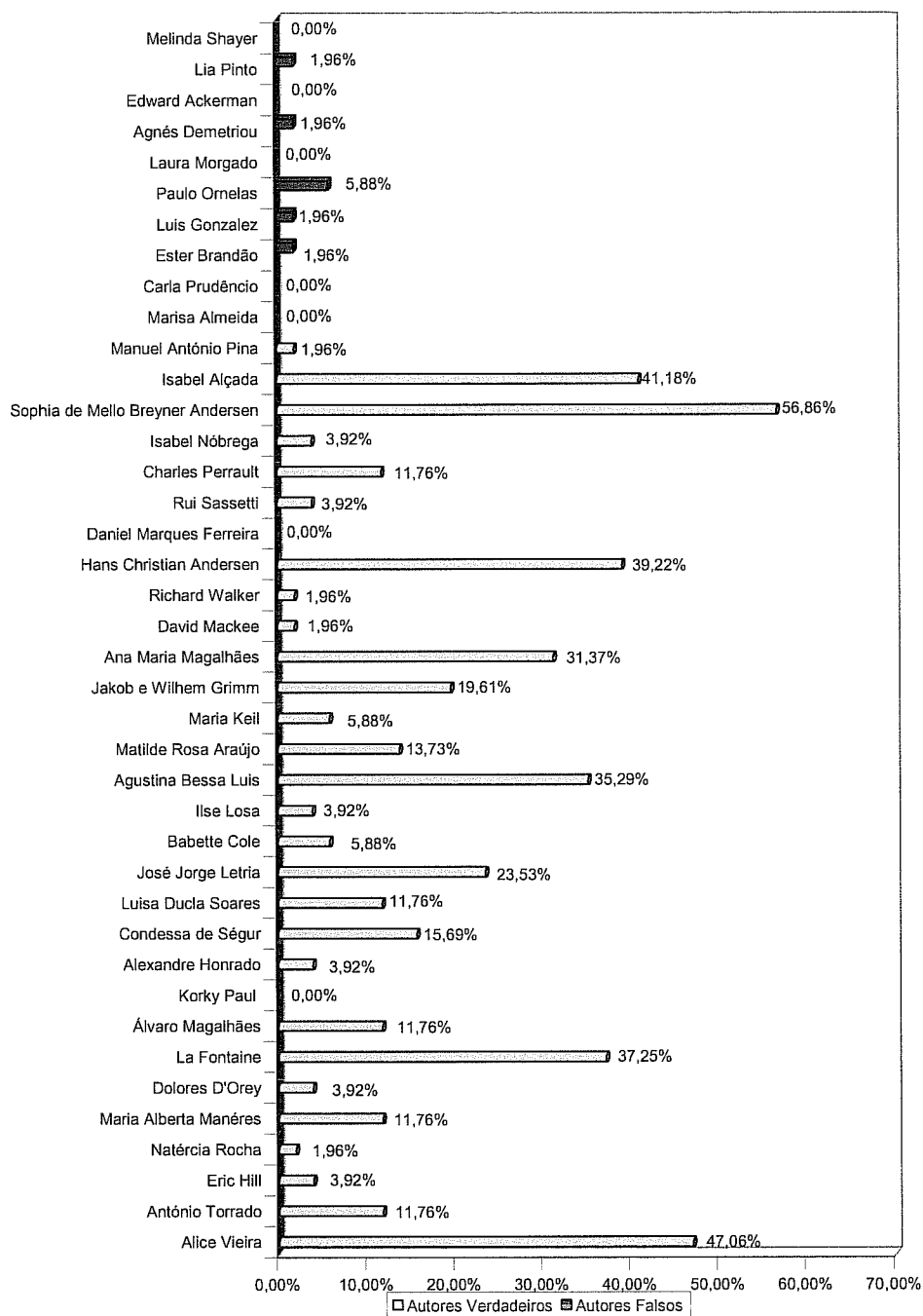


Figura 11 - Autores de livros infantis assinalados pelos pais

Tal como referimos, criámos 3 variáveis a analisar através deste instrumento: conhecimento de *Autores*, Conhecimento de *Títulos* (scores calculados através da ponderação com os itens falsos assinalados) e conhecimento geral de *Literatura* que resultou da média das 2 variáveis anteriores.

Na Tabela 4 estão apresentados os resultados para estas variáveis.

	Autores	Títulos	Literatura
$\bar{M}$	4,3	3,3	3,8
$\sigma$	4,6	3,7	3,6
Percentis			
25	0,75	0,0	1,5
50	3,0	3,0	3,5
75	6,0	5,0	5,5

Tabela 4 - Autores, Títulos e Literatura

Pela análise dos dados da tabela 4 podemos constatar que as médias para a cada um dos parâmetros são muito baixas, facto que é, também, realçado pela análise dos valores dos percentis, onde se pode constatar que 50% da amostra não obtém mais do que 3, o que demonstra um conhecimento muito fraco para os 30 títulos e autores apresentados.

## 2. INSTRUMENTOS DAS CRIANÇAS

### Escala de Envolvimento

A ESCALA DE ENVOLVIMENTO foi utilizada para medir os níveis de envolvimento das crianças com a leitura. A Escala está dividida em duas sub-escalas. A primeira, *Como nos Sentimos*, constituída por 8 itens, relaciona-se com o grau de satisfação que as crianças conseguem atingir quando estão envolvidas em actividades de leitura. A segunda, *O que Fazemos*, inclui 8 itens e remete para a frequência de um conjunto de actividades relacionadas com a leitura.

#### *Como nos sentimos*

Na Tabela 5 estão apresentados os dados relativos à primeira componente da escala de envolvimento.

Satisfação	
$\bar{M}$	4,4
Mediana	4,75
$\sigma$	0,72
Percentis	25
	50
	75
	4,0
	4,75
	5

Tabela 5 – Escala de envolvimento: dados relativos à componente *satisfação*

Sabendo que o valor máximo era 5, indicando elevados níveis de satisfação, podemos constatar que, de um modo geral, estas crianças referem ficar muito satisfeitas quando vivenciam as situações apresentadas. De todas as crianças, só uma mostrou pouca satisfação e valores médios só ocorreram em cerca de 7,5% das crianças (anexo E).

#### *Hábitos/frequência*

No que se refere aos hábitos desenvolvidos por estas crianças podemos constatar também algo, em parte, semelhante (Tabela 6), embora não assumindo valores tão elevados.

Frequência	
$\bar{M}$	3
Mediana	3
$\sigma$	0,74
Percentis	25
	50
	75
	2,5
	3,0
	3,75

Tabela 6 - Escala de envolvimento: dados relativos à componente *frequência*

Apesar da média ser bastante positiva nota-se alguma variação entre estas crianças. Podemos constatar que 25% destas crianças apresenta valores médios no

que se refere à frequência (escala entre 1 e 4 pontos, média 2,5). Contudo, 50% da amostra refere desenvolver as actividades apresentadas com alguma regularidade.

Sendo assim, os valores obtidos para o global da escala ( $\bar{M} = 3,7$ ;  $\sigma = 0,56$ ) são bastante elevados, demonstrando que estas crianças se consideram bastante envolvidas em actividades de leitura e escrita (Tabela 7).

Envolvimento		
$\bar{M}$	3,70	
Mediana	3,75	
$\sigma$	0,55	
Percentis	25	3,20
	50	3,75
	75	4,13

Tabela 7 - Escala de envolvimento – valores obtidos pelas médias das duas dimensões anteriores

### Pranchas de Funcionalidade

Baseado em 19 suportes, este instrumento propõe-se medir o conhecimento das crianças acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

Foi criada uma quarta variável *Funcionalidade*, a partir das três variáveis iniciais já existentes *Identificação da escrita*, *Conteúdo* e *Função*.

Para a variável *Identificação* o valor máximo era 19 pontos. 56,3% das crianças atingiram esta pontuação. 71,2% situam-se a cima da média (16,33).

No que se refere à variável *Conteúdo*, onde se pretendia caracterizar o tipo de mensagem atribuído à escrita, constatamos que os valores atingidos são bastante mais baixos do que na variável anterior. Para um valor máximo de 19, a amostra atingiu, apenas o 16, embora a média se situe nos 4,76. 55% da amostra encontra-se dentro ou a baixo dos valores médios. Apenas 6,4% atingiu pontuações iguais ou superiores a 14, o que situa as crianças num nível fraco de conhecimento da funcionalidade da escrita.

Relativamente à variável *Função* a média é de 3,96. O valor máximo era igualmente o 19 e, também aqui, o valor mais alto atingido foi o 16, embora só duas crianças o conseguissem. 63,8% da amostra obteve até 4 pontos e 5% atingiu valores

iguais ou superiores a 14, denotando-se uma fraca percepção da função dos vários suportes escritos.

Finalmente, para a variável *Funcionalidade* o valor máximo atingido foi o 51. Podemos observar na Tabela 8 que grande parte das crianças se encontram a baixo da média (25,05) facto observável a partir dos valores dos percentis, onde se pode constatar que 50% da amostra não obtém mais do que 24, e 13,7% atingiu valores iguais ou superiores a 41, o que demonstra um conhecimento mediano acerca da funcionalidade da escrita.

Funcionalidade	
$\bar{M}$	25,05
Mediana	24
$\sigma$	11,53
Percentis	25
	50
	75
	18
	24
	32

Tabela 8 – Funcionalidade

### Pranchas de Conhecimento de Histórias

Tal como já foi referido no capítulo anterior, a prova de conhecimento de Histórias era constituída por 16 pranchas. Para cada prancha foram colocadas três questões com o objectivo de medir o conhecimento que as crianças tinham acerca das histórias.

Para este instrumento foram criadas três variáveis: personagem, título e reconto. Foi, posteriormente, criada a variável *história global* que indica o conhecimento geral das crianças acerca das histórias e que resulta da junção das três variáveis anteriormente apresentadas.

No que se refere à variável *personagem* constatamos que 78,8% conhece até 5 personagens e, apenas, 3,8% atingiu valores iguais ou superiores a 10, sendo que ninguém alcançou o valor máximo.

Para a variável *Título* observamos que 68,8% da amostra atinge 8 pontos. A pontuação máxima atingida foi 18, por apenas, 1,3% da amostra.

No que se refere à variável *reconto* constatamos que a média das respostas é a mais baixa, comparativamente com as duas variáveis anteriores, sendo que 72,5% da amostra atinge a pontuação de 5. Apesar do valor máximo desta variável ser 32, o valor mais alto alcançado pela nossa amostra foi o 16 por 1,3% das crianças.

	Personagem (Max. 16)	Título (Max. 32)	Reconto (Max. 32)	História global (Max. 80)
$\bar{M}$	4,26	7,34	3,65	15,25
$\sigma$	2,45	4,44	3,94	10,34
Percentis				
25	3	4	0	8
50	4	7	2	13
75	5	9	6	21

Tabela 9 - Conhecimento de histórias

Relativamente à variável *Histórias global* os resultados vão de encontro aos anteriores descritos. Sendo a pontuação máxima 80, o valor mais alto atingido pela nossa amostra foi 44, sendo a média de 15,25 (valor atingido por 65% das crianças), o que situa a nossa amostra num nível de conhecimento de histórias fraco.

No que diz respeito à origem do conhecimento os resultados indicam que 72,3% das crianças que responderam a esta questão têm como fonte de conhecimento de histórias o livro; 25,6% respondeu que era a televisão/DVD a fonte do conhecimento e 2,1% disseram que conheciam as histórias tanto dos livros como da televisão/DVD.

#### Conceptualizações acerca da linguagem escrita

As conceptualizações acerca da leitura e da escrita foram avaliadas com base nas produções escritas das crianças. Na Figura 12 são apresentados os resultados deste instrumento.

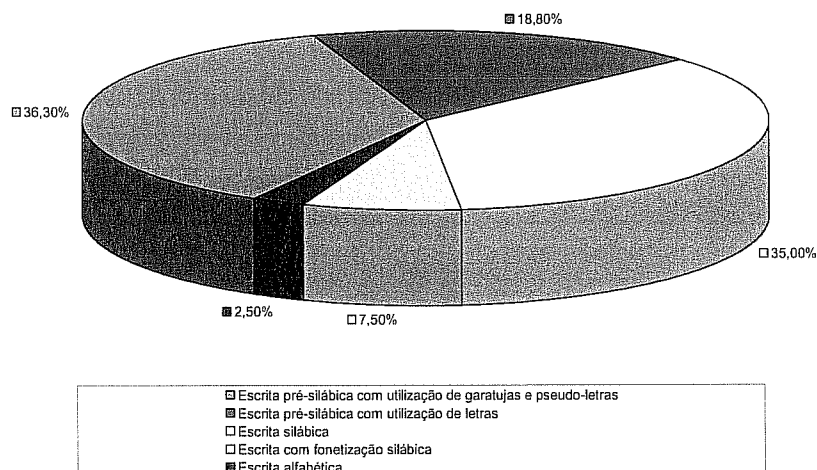


Figura 12 - Níveis conceptuais da linguagem escrita

Como se pode observar, 36,3% das crianças incluem-se nos níveis 0 – Escrita pré-silábica com utilização de garatuñas ou pseudo-letras, 18,80% encontra-se no nível 1 - Escrita pré-silábica com utilização de letras; 35% encontram-se no nível 2 – escrita silábica, No nível 3 – escrita com fonetização silábica – estão incluídas 7,5% das crianças. No último nível – escrita alfabética – encontram-se 2,5% das crianças.

Constatamos que 55% das crianças não orienta a sua escrita por critérios linguísticos. Isso só acontece com 45% da amostra. Contudo apenas, 10% utiliza a fonetização para escrever, seja ela silábica ou alfabética.

### EDEI

Este instrumento visa medir o vocabulário das crianças e baseia-se na identificação/nomeação de 30 imagens.

		EDEI
$\bar{M}$		22,26
Mediana		23
$\sigma$		3,8
Percentis	25	20
	50	23
	75	25

Tabela 10 – Vocabulário

Podemos constatar na Tabela 10 que 25% destas crianças apresenta valores médios e 50% apresenta resultados bons.

Sendo assim, os valores obtidos para o global deste instrumento ( $\bar{M} = 22,6$ ;  $\sigma = 3,8$ ) são elevados, demonstrando que estas crianças apresentam níveis bons no que se refere ao vocabulário.

### 3. IDADE, PRÁTICAS DE LITERACIA E CONCEPTUALIZAÇÕES

De seguida apresentaremos individualmente os resultados obtidos em cada faixa etária (3,4 e 5 anos), de modo a esclarecer que tipo de respostas equivale a cada idade específica.

#### Instrumentos pais

##### Questionário de práticas de literacia familiar

Ao observar a Tabela 11 constatamos que, dos três tipos de práticas, as actividades de treino são as mais apontadas pelos pais, em todas as idades, seguidas pelas actividades de entretenimento e pelas práticas de dia-a-dia que assumem valores muito semelhantes.

	Dia-a-dia	Entretenimento	Treino
3 Anos			
$\bar{M}$	1,96	2,01	2,34
$\sigma$	0,54	0,40	0,86
4 Anos			
$\bar{M}$	2,19	2,22	3,49
$\sigma$	0,41	0,50	0,38
5 Anos			
$\bar{M}$	2,02	2,02	3,10
$\sigma$	0,58	0,53	0,88

Tabela 11 - Práticas de literacia familiar

Ao desenvolvermos uma ANOVA constatamos que existem diferenças significativas entre as diferentes idades, na variável *Treino* ( $f = (2,48) 8,206$   $p < 0,001$ ). Observamos que as práticas de treino são bastante mais reduzidas nos três anos, relativamente às outras idades (dos 3 para os 4 anos  $md = -1,15$   $p < 0,001$ ; dos 3 para os 5 anos  $md = -0,77$   $p < 0,014$ ). Nos outros tipos de práticas não foram encontradas diferenças significativas entre as diferentes faixas etárias. Estes dados indicam que as práticas de entretenimento e de dia-a-dia são pouco desenvolvidas em todas as idades. Por outro lado, as práticas de treino, apesar de serem pouco desenvolvidas aos três anos, assumem alguma regularidade tanto aos 4 como aos 5 anos.

### **Instrumentos crianças**

#### Conceptualizações

Ao analisar estes resultados divididos por idades (Figura 13), constatámos que as crianças dos três anos se encontram na sua totalidade no nível 0.

No que diz respeito às crianças da sala dos 4 anos é possível observar que estas se encontram muito distribuídas pelos três primeiros níveis, concentrando-se a maioria das crianças desta idade no nível 1 (nível 0 – 28,57%; nível 1 - 47,62%; nível 2 – 23,81%), indicando que a grande maioria das crianças desta idade (76,19%) não orienta a sua escrita por critérios linguísticos; apenas 23,81% o faz, ainda que de forma incipiente (escrita silábica).

Os resultados da sala dos 5 anos revelam que as crianças se distribuem por todos os níveis conceptuais, estando a maioria no nível 2. Essa distribuição acontece do seguinte modo: 2,70% no nível 0 - 13,51% no nível 1- 62,16% no nível 2 - 16,22 no nível 3 e 5,41% no nível 4.

Constatámos que a maioria das crianças de 5 anos (83,79%) orienta a sua escrita por critérios linguísticos e 21,63% utiliza a fonetização para escrever, seja ela silábica ou alfabética.

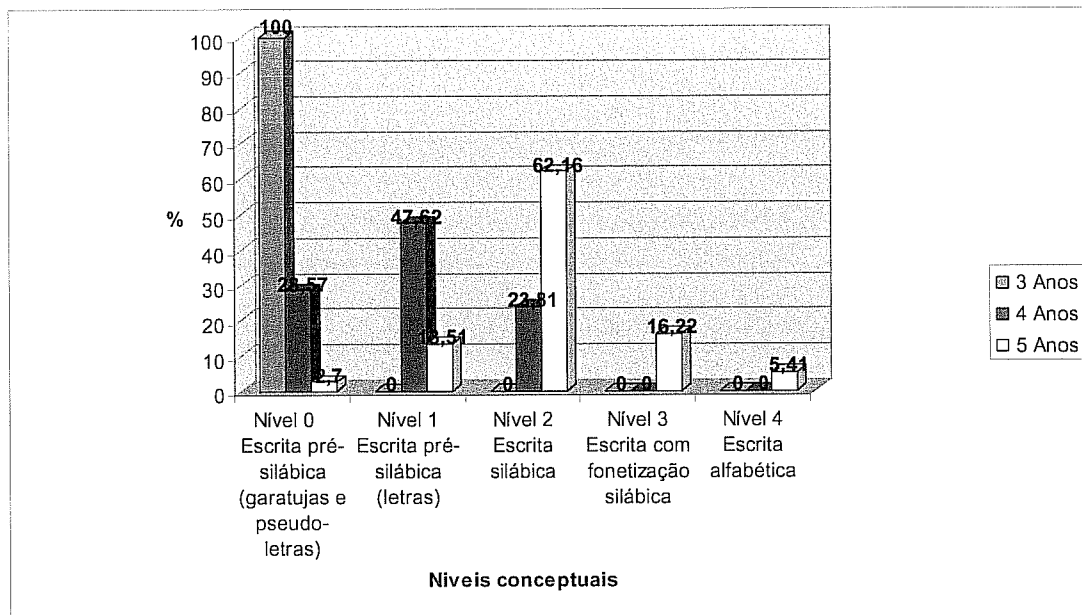


Figura 13 - Distribuição dos níveis conceituais por idades

Constatamos, assim, que cada idade se situa, maioritariamente, num nível diferente e que este nível aumenta a par com a idade. Enquanto as crianças de três e quatro anos não orientam a sua escrita pelos critérios linguístico, embora as de 4, contrariamente às de 3, utilizem letras para escrever, as de 5 anos apresentam escritas do tipo silábicas (com ou sem fonetização) e até escritas do tipo alfabético. Ao analisarmos estatisticamente as diferenças entre as idades concluímos que os resultados são significativamente diferentes entre todas as idades. (Tabela 12).

(I) Sala	(J) Sala	Mann-Whitney	Nível de significância
3	4	- 4,757	p <0,001
	5	-6,617	p <0,001
4	3	- 4,757	p <0,001
	5	-4,568	p <0,001
5	3	-6,617	p <0,001
	4	-4,568	p <0,001

Tabela 12- Nível de significância das conceptualizações

### Pranchas de conhecimento de histórias

No que diz respeito ao conhecimento global de histórias (Tabela 13), os dados indicam que as médias aumentam a par com a idade. Aos 3 anos a média é 8,5, aos 4 anos é 17,38 e aos 5 anos é 18,05.

	$\bar{M}$	$\sigma$
3 Anos	8,5	5,20
4 Anos	17,38	10,96
5 Anos	18,05	10,65

Tabela 13 - Conhecimento de histórias por idade

Ao desenvolver uma ANOVA constatamos que existem diferenças significativas entre as idades  $f(2,77) = 7,581$   $p < 0,001$ . Através do teste Tukey identificámos diferenças entre os 3 e os 4 anos ( $md = -8,88$   $P < 0,009$ ) e entre os 3 e os 5 anos ( $md = -9,55$   $p < 0,001$ ).

### Pranchas de funcionalidade

Ao analisar estatisticamente os resultados das idades constatamos que, globalmente, existem diferenças significativas entre todas as variáveis da funcionalidade (*identificação da escrita*,  $f(2,77) = 5,961$   $p < 0,004$ ; *conteúdo*  $f(2,77) = 12,558$   $p < 0,001$  e *função*  $f(2,77) = 14,634$   $p < 0,001$ ). No que diz respeito à *identificação da escrita*, é aos 5 anos que se nota, pela aplicação do teste tukey, um grande aumento nos valores ( $md = -4,232$   $p < 0,003$ ). Esta foi a variável onde as pontuações foram mais homogêneas, relativamente à idade das crianças.

Nas outras duas variáveis, *conteúdo* (3/5 anos  $md = -4,681$   $p < 0,001$ ; 4/5 anos  $md = -3,619$   $p < 0,002$ ) e *função* (3/5 anos  $md = -5,160$   $p < 0,001$ ; 4/5 anos  $md = -4,004$   $p < 0,001$ ), constatámos que os resultados diferem bastante de idade para idade, excepção feita ao intervalo entre os 3 e os 4 anos. Constatamos, assim, como seria de

esperar, que à medida que as crianças crescem vão reconhecendo melhor o conteúdo e vão atribuindo cada vez mais funções aos diferentes suportes escritos.

Ao comparar as diferentes idades com as médias da medida global constatamos, igualmente, a existência de diferenças entre elas ( $f(2,77) = 13,692$   $p < 0,001$ ), e que estas diferenças aumentam de acordo com a idade (três anos – 19,68; quatro anos – 19,52 e cinco anos 31,38). Observamos, também, que é dos 3 para os 5 anos ( $md = -11,70$   $p < 0,001$ ) e dos 4 para os 5 anos ( $md = -11,85$   $p < 0,001$ ) onde se encontram as diferenças mais significativas. Não foram encontradas diferenças entre os 3 e os 4 anos.

### EDEI

No que diz respeito ao vocabulário, observamos na Tabela 14 que este vai aumentando consoante a idade. Assim aos 3 anos a média é de 19,95; aos 4 anos é de 22,81 e aos 5 anos é de 23,32.

	$\bar{M}$	$\sigma$
3 Anos	19,95	5,29
4 Anos	22,81	2,84
5 Anos	23,32	2,50

Tabela 14 - Vocabulário por idades

Constatamos, também, que os três anos constituem o ponto de viragem a nível do aumento do vocabulário ( $f(2,77) = 6,527$   $p < 0,002$ ); entre os 3 e os 4 anos ( $md = -2,855$   $p < 0,027$ ) e entre os 3 e os 5 ( $md = -3,370$   $p < 0,002$ ). Entre os 4 e os 5 anos não se registam diferenças significativas.

### Escala de envolvimento: Satisfação

Relativamente à dimensão satisfação da escala de envolvimento constatamos que as médias entre as idades são bastante próximas umas das outras, mas contrariamente aos resultados obtidos anteriormente as médias não aumentam, com a idade. A mais elevada é a dos 4 anos (4,54) seguida da dos 3 anos (4,39), sendo a média dos 5 anos (4,31) a que apresenta o valor mais baixo. Contudo, ao observarmos o nível de significância entre as idades constatamos que não existem diferenças significativas entre elas ( $f(2,77) = 0,636$   $p < 0,532$ ), podendo concluir que

estas crianças evidenciam níveis de satisfação igualmente elevados em todas as idades.

#### Escala de envolvimento: Frequência

Como se pode observar na Tabela 15, contrariamente ao que acontece nos resultados dos instrumentos anteriores, a média diminui à medida que a idade aumenta (três anos 3,31; quatro anos 3,15; cinco anos 2,73), indicando referências a menor frequência de actividades de literacia à medida que a idade aumenta.

As diferenças significativas encontram-se, exclusivamente ( $f(2,77) = 5,192$   $p < 0,005$ ), entre os 3 e os 5 anos ( $md = 0,58$   $p < 0,009$ ).

Relativamente ao global da escala, não foram encontradas diferenças significativas.

	$\bar{M}$	$\sigma$
3 Anos	3,31	0,52
4 Anos	3,15	0,80
5 Anos	2,73	0,75

Tabela 15 – Frequência

## **4. RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO**

Procedeu-se anteriormente à descrição detalhada dos resultados. De seguida, passaremos a analisar as relações existentes entre as diferentes variáveis (Figura 14).

### **Instrumentos pais**

Relativamente ao Questionário de práticas de literacia familiar observamos que existe uma relação entre a quantidade e o tipo de actividades (dia-a-dia, entretenimento e treino) que os pais realizam com os seus filhos. Assim, constatamos que quanto mais actividades de dia-a-dia os pais realizam, mais actividades de entretenimento praticam ( $r = 0,599$   $p < 0,001$ ). O mesmo acontece entre as

actividades de dia-a-dia e de treino ( $r = 0,455$   $p < 0,001$ ) e entre as actividades de entretenimento e as de treino ( $r = 0,464$   $p < 0,001$ ).

Constámos não existir uma relação entre as práticas de literacia familiar e os conhecimentos dos pais de literatura infantil. Assim como não foram encontradas relações entre as práticas de literacia familiar e a leitura de histórias, quer em relação à idade com que os pais começaram ler para os seus filhos, quer em relação à frequência com que o fazem.

No que diz respeito aos conhecimentos dos pais acerca da literatura infantil constatamos que existe uma relação negativa entre esta variável e a idade com que os pais começaram a ler para os filhos ( $r = -0,294$   $p < 0,045$ ).

### **Instrumentos crianças**

#### Conceptualizações

Os resultados indicam que a variável conceptualizações é a que se relaciona com mais variáveis. Assim, quanto mais alto é o nível conceptual da criança, maior é o seu vocabulário ( $r = 0,358$   $p < 0,001$ ), mais conhecimentos têm acerca da funcionalidade da escrita ( $r = 0,460$   $p < 0,001$ ), mais histórias conhecem ( $r = 0,404$   $p < 0,001$ ) e maior é a frequência com que participam em actividades que envolvam leitura ( $r = 0,286$   $p = 0,010$ ).

#### Pranchas de conhecimento de histórias

O conhecimento global de histórias, para além de se correlacionar com as conceptualizações, correlaciona-se também com a funcionalidade ( $r = 0,461$   $p < 0,001$ ), com o vocabulário ( $r = 0,563$   $p < 0,001$ ) e negativamente com a satisfação ( $r = -0,243$   $p = 0,030$ ). Ou seja, quantas mais histórias as crianças conhecem mais vocabulário têm, maior é o nível conceptual em que se encontram e menos satisfação obtêm ao praticarem actividades que envolvam leitura.

### **Instrumentos dos pais e das crianças**

De seguida apresentamos as relações existentes entre os resultados obtidos com os pais e os resultados obtidos com as crianças (Figura 14). Para facilitar a análise dividimo-la em dois aspectos principais:

- Relação entre as práticas e os conhecimentos dos pais e as práticas das crianças;

-Relação existente entre as práticas e os conhecimentos dos pais e as competências dos seus filhos.

No que concerne à primeira relação que pretendemos analisar, os resultados indicam existir uma relação negativa entre as actividades de treino que os pais realizam com os seus filhos e o nível conceptual das crianças ( $r = -0,351$   $p < 0,012$ ). Assim como é negativa a relação existente entre as actividades de treino e a frequência com que as crianças se envolvem em actividades de leitura é negativa ( $r = -0,289$   $p < 0,040$ ).

No que diz respeito à segunda relação observamos que quanto maior é o conhecimento dos pais acerca da literatura infantil mais histórias as crianças conhecem ( $r = 0,471$   $p < 0,001$ ).

Constatamos, também, que quanto mais tarde os pais começaram a ler histórias para as crianças menos vocabulário elas têm ( $r = -0,375$   $p < 0,009$ ).

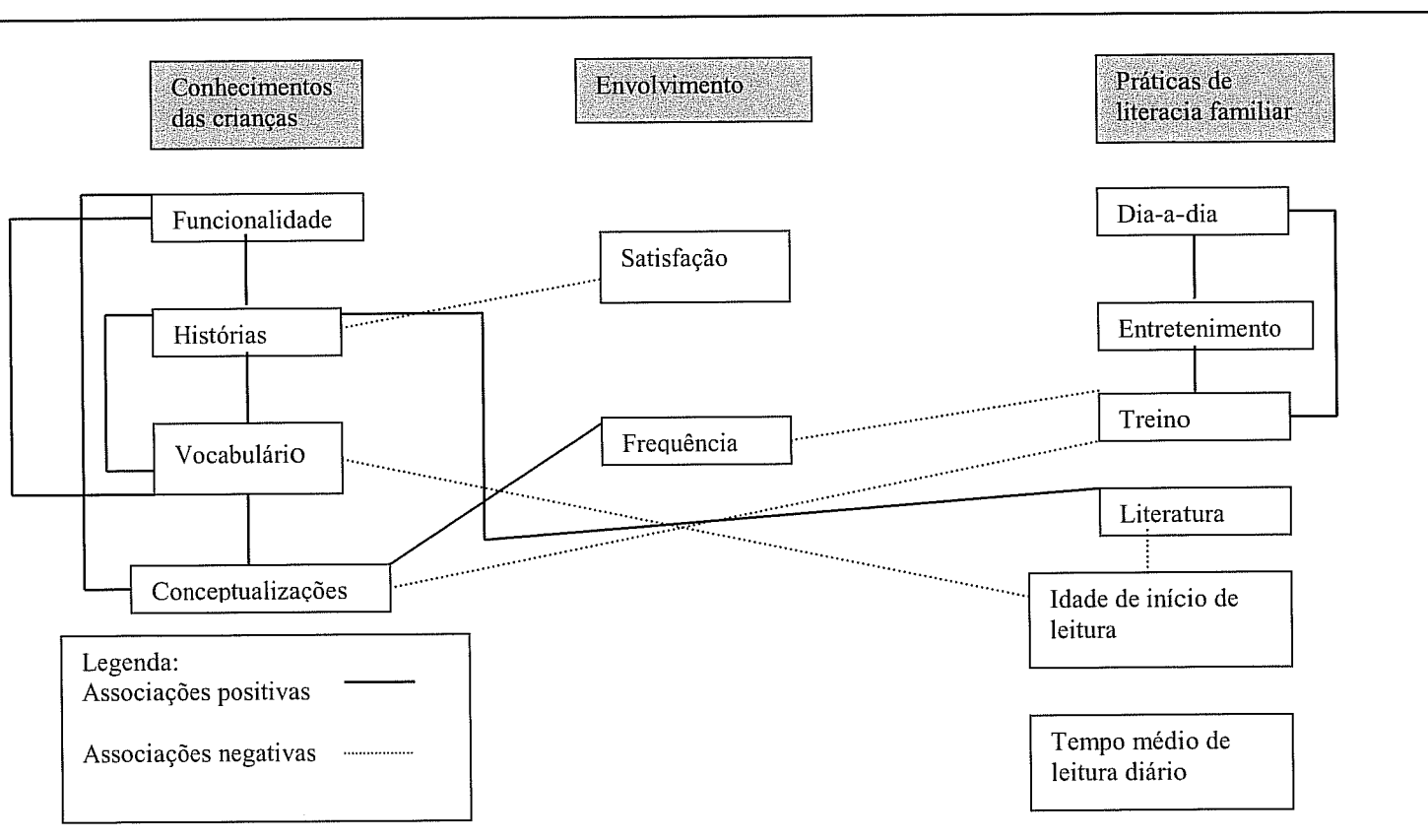


Figura 14 - Relações entre as variáveis

## **IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo será apresentada a análise e discussão dos resultados, face aos dados obtidos e, também, de acordo com as hipóteses colocadas no início do estudo. Colocámos, ainda, uma questão de investigação com o intuito de explorar um pouco mais a relação entre a motivação e as competências de literacia.

Para facilitar o processo elaborámos sub-capítulos, correspondendo cada um deles aos objectivos estabelecidos para este trabalho.

## **1. CONHECIMENTOS DE LITERACIA EMERGENTE DAS CRIANÇAS**

O objectivo da hipótese geral colocada foi caracterizar os hábitos e práticas de leitura de crianças do pré-escolar de modo a relacioná-las com algumas competências de leitura e escrita (vocabulário, funcionalidade e conceptualizações). Para caracterizar os hábitos de leitura das crianças foram medidos os seus conhecimentos de histórias (pranchas de conhecimento de histórias), as práticas de literacia familiar (questionário de práticas de literacia familiar) e os conhecimentos dos pais acerca de literatura infantil (check-list). Foi, ainda, analisada a idade com que os pais começaram a ler para os filhos.

### **Práticas de literacia**

Relativamente às práticas de literacia familiar, Evans et al. (2000) constataram que os pais praticam diferentes tipos de actividades de literacia com os seus filhos e que essas mesmas actividades influenciam a aquisição de conhecimentos durante os primeiros anos de aprendizagem formal da leitura. À semelhança destes autores, a nossa amostra revelou, também, a existência de diferentes tipos de práticas de literacia.

Haney e Hill (2004) realçam também a importância da realização de actividades de entretenimento e treino, assim como do tempo que os pais despendem neste tipo de actividades para o desenvolvimento das capacidades de literacia. O estudo destes autores revelou, tal como a presente investigação, que as actividades que os pais mais realizam com as crianças são as de treino.

Mata (2002), constatou, igualmente, que existe uma grande diversidade de práticas desenvolvidas pelas diferentes famílias, algumas delas sendo referidas como desenvolvidas várias vezes por semana.

Na nossa amostra observámos, à semelhança de Mata (2002), que as práticas desenvolvidas pelos pais apresentam alguma diversidade, sendo as práticas de treino

as mais desenvolvidas relativamente aos outros dois tipos de práticas analisadas (entretenimento e dia-a-dia) que são bastante menos desenvolvidas pelos pais. Ainda relativo às práticas de treino observámos que consoante as crianças crescem este tipo de práticas aumentam, sendo dos três para os quatro anos e dos três para os cinco que se encontram as diferenças mais significativas. Com excepção das práticas de treino, a nossa amostra revela desenvolver práticas de literacia familiar com pouca frequência. Estes resultados podem ser explicados pelas habilitações literárias dos pais. Constatamos que 1,25% dos pais e 3,75% das mães não têm qualquer escolaridade e que 12,5% dos pais e 11,25% das mães têm apenas o primeiro ciclo completo.

Relativamente à idade com que os pais iniciaram a leitura de histórias em ambiente familiar constatamos que esta prática se inicia bastante cedo. 63% da nossa amostra afirma ter iniciado esta prática com os seus filhos entre os 0 e o primeiro ano de idade. Resultados esses que vão de encontro aos de Mata (2002) em que a autora constatou que 56,3% dos pais inicia esta actividade na mesma faixa etária que a nossa amostra.

No mesmo estudo Mata (2002) afirma que 68% dos pais lê várias vezes por semana para os seus filhos. Na nossa amostra, apesar do meio sócio-económico (médio-baixo) ser diferente do da autora (médio-alto) os resultados apontam no mesmo sentido (49% lê mais de 30 minutos diariamente).

Os resultados relativos aos conhecimentos de histórias das crianças, medidos através das pranchas de conhecimento de histórias, revelam que as crianças possuem um conhecimento fraco, tanto a nível da personagem, como do título da história como do reconto, como do conhecimento global. Observamos, também, que apesar destes resultados apresentarem valores bastante baixos, os conhecimentos das crianças aumentam, como seria de esperar, com a idade, sendo a partir dos 4 anos que se verifica um aumento significativo dos conhecimentos de histórias das crianças. Os resultados vão de encontro aos de Sénèchal et al. (1996).

Apresentamos quatro justificações possíveis para os fracos resultados nesta prova. Os dois primeiros relacionam-se com o próprio instrumento. Por um lado, o número de pranchas utilizadas provocou algum cansaço nas crianças. Por outro lado, a pouca clareza das ilustrações de algumas pranchas tornavam as histórias irreconhecíveis para as crianças.

O terceiro aspecto diz respeito à amplitude de idades que o teste teve de contemplar (3 aos 5 anos), o que em termos de médias faz com que os resultados sejam baixos.

Um outro aspecto importante é o conhecimento dos pais acerca de literatura infantil. Ao correlacionar as duas variáveis (conhecimentos de histórias das crianças e conhecimento de literatura infantil dos pais) encontramos uma relação muito significativa entre elas. Assim, o facto de os pais conhecerem poucas histórias influencia o conhecimento de histórias por parte das crianças (Sénèchal et al, 1996).

### **Funcionalidade da linguagem escrita**

No que diz respeito aos resultados obtidos através da nossa amostra na prova de funcionalidade, tal como referimos no capítulo anterior a variável *Identificação da escrita* foi a que obteve pontuações mais altas, enquanto a variável *Função* foi a que atingiu valores mais baixos. Estes resultados vão de encontro às nossas expectativas pois, reenviam para conhecimentos e competências de diferentes níveis de elaboração. Para o global da escala, as crianças apresentaram um conhecimento mediano acerca da funcionalidade.

Quando analisamos esta variável por idades observamos a existência de diferenças significativas entre os 3 e os 5 anos e entre os 4 e os 5 anos. Nesta variável, os 5 anos constituem a idade por excelência para a aquisição de conhecimentos acerca da funcionalidade; é no último ano do ensino pré-escolar que as crianças mais aprendem acerca da funcionalidade.

A diferença entre as idades talvez possa ser explicada pelas práticas dos educadores que, por norma, no ano imediatamente anterior à entrada na escola reforçam as actividades relacionadas com a leitura e a escrita, contrariamente ao que acontece na sala dos três anos onde se trabalham mais as competências sociais. Por outro lado, o próprio desenvolvimento cognitivo das crianças e as experiências que vão tendo no seu ambiente familiar contribuem para as diferenças encontradas entre as idades (Mata, 2002). Um outro aspecto explicativo pode residir na pouca quantidade de práticas familiares de dia-a-dia e de entretenimento.

O estudo de Mata (2002), em que o instrumento utilizado diferiu do deste estudo, no âmbito da escrita, revelou que as crianças identificam um abrangente número de funções da linguagem escrita, mesmo tratando-se de funções mais complexas (23,6% da sua amostra). Esta autora comparou os processos de apropriação da funcionalidade

da escrita com os da leitura e concluiu que existem processos paralelos com características distintas de apropriação da funcionalidade. Na faixa etária estudada (pré-escolar), a autora encontrou uma maior precocidade na descoberta da funcionalidade da leitura relativamente à escrita.

### **Conceptualizações**

O estudo de Alves Martins (1994) com crianças de 5 anos, frequentando 10 jardins-de-infância, indica que as crianças se distribuem por diferentes níveis conceptuais, sendo que 19,6% se encontra no nível grafo-perceptivo.

O estudo Mata (2002) com crianças de 5 e 6 anos, revelou, igualmente, a existência de vários níveis conceptuais dentro da amostra do estudo em questão, em que a maioria das crianças se situava no nível grafo-perceptivo (52,8%), sendo que as restantes orientavam a sua escrita por critérios linguísticos, embora em fases diferentes.

No nosso estudo constatamos, igualmente, que as crianças se distribuem por diferentes níveis conceptuais, sendo que a percentagem de crianças que não utiliza critérios linguísticos para escrever (55,1%) é superior à de Mata (2002). Uma possível justificação para este facto assenta na grande percentagem de crianças de três anos que constituem a nossa amostra (27,5%), sendo que todas elas se encontram no primeiro nível conceptual, por nós definido.

Para melhor comparar os dados analisaremos apenas os resultados das crianças de cinco anos. Comparativamente com o estudo de Mata (2002) constatamos, tal como a autora, que as crianças desta idade se distribuem por todos os níveis conceptuais. Contudo, no nosso estudo, contrariamente a Mata (2002), a grande maioria das crianças de 5 anos encontram-se no nível 2 (escrita silábica), ou seja, orientam a sua escrita por critérios linguísticos.

Ao analisar estes dados por idades observámos que existem diferenças significativas entre todas as idades, evidenciando a grande diferença ao nível da construção de conceptualizações entre as idades.

Os nossos resultados realçam, à semelhança de outros autores (Alves Martins, 1994; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1997; Mata 2002), o papel activo das crianças no processo de aprendizagem do código escrito sobre o qual estabelecem, constantemente, convenções muito próprias, para, à medida que crescem, as

substituírem por outras, cada vez mais próximas das características convencionais da escrita.

No nosso estudo, apesar de 55% das crianças não orientar a sua escrita por critérios linguísticos, observamos que a sua escrita não é feita ao acaso. À semelhança de Mata (2002), as crianças têm em conta critérios como a orientação, a variabilidade e a quantidade das letras utilizadas (nos 18,80% das crianças no nível 1) e, ainda, a diferenciação entre a linguagem escrita e o desenho.

Todos estes aspectos segundo Ferreira e Teberosky (1980, citado por Alves Martins 1989) contribuem de forma decisiva para a entrada no mundo convencional da escrita.

### **Vocabulário**

No que diz respeito ao vocabulário constatámos que, no nosso estudo, os resultados indicam um bom nível de vocabulário em todas as idades, embora este aumente a par com o crescimento das crianças. Diferenças significativas foram encontradas entre os três e os quatro e entre os três e os cinco anos, sendo a partir dos quatro anos que se nota um aumento significativo no vocabulário. As vivências no jardim-de-infância podem explicar estes resultados, pois na sala dos três anos as práticas dos educadores assentam mais na consolidação de regras e desenvolvimento da autonomia do que no desenvolvimento de competências mais *académicas*.

### **Envolvimento com a leitura**

No que concerne ao envolvimento das crianças em actividades de leitura constatamos que estas referem estar bastante envolvidas com a leitura, tanto a nível da frequência como a nível da satisfação assim como a nível do envolvimento global, embora os valores de cada uma das dimensões do envolvimento varie consoante a idade de diferentes formas. Para a dimensão *satisfação* apesar de os 3 anos apresentar os valores mais altos, não se encontraram diferenças significativas entre as idades. Na variável *frequência* os valores mais altos continuam a ser o dos 3 anos, idade que apresenta diferenças significativas relativamente aos 5.

No estudo de Mata (2002), as dimensões da motivação para a leitura estudadas foram *valor*, *prazer* e o *auto-conceito*, sendo a dimensão do valor a que atingiu valores mais altos e a do prazer os valores mais baixos.

Na presente investigação, à semelhança do estudo de Mata (2002) os valores do envolvimento com a leitura, apesar das diferentes dimensões analisadas, são, de um modo geral, elevados, verificando-se, também, um decréscimo dos valores motivacionais à medida que a idade aumenta.

A justificação para este facto assenta em Harter (1989, citado por Mata, 2002). Segundo esta autora as crianças mais novas apresentam níveis de satisfação mais elevados pois estas têm tendência a confundir o desejo de ser competente com a realidade que vivenciam.

### **Conhecimento de histórias das crianças, competências emergentes, envolvimento com a leitura e práticas de literacia: que relações?**

O estudo de Sénéchal et al. (1996) indicou que os conhecimentos de histórias das crianças, no que diz respeito ao reconto, não se relacionaram com nenhuma medida de literacia familiar, nem com os conhecimentos dos pais acerca de literatura infantil. No entanto, o mesmo autor afirma que o facto de os pais estarem informados acerca de literatura infantil leva as suas crianças a aumentarem os seus conhecimentos de histórias, o que por sua vez se relaciona com o nível de vocabulário.

No presente estudo, optámos por analisar os conhecimentos globais de histórias das crianças uma vez que não foram encontradas correlações significativas entre as diferentes variáveis desta medida (*personagem, título, reconto*). Os dados do nosso estudo, como já referimos, indicam existir uma relação positiva entre os conhecimentos de histórias das crianças e os conhecimentos dos pais acerca de literatura infantil. Por sua vez encontramos na nossa amostra uma relação positiva entre os conhecimento de histórias das crianças e o vocabulário e entre os conhecimentos de histórias e os conhecimentos de literatura infantil dos pais. Estes autores assumem que o conhecimento de literatura infantil dos pais é um indicador da frequência de leitura de histórias para os seus filhos. Assim, na nossa investigação podemos considerar o conhecimento dos pais acerca de literatura infantil como uma prática específica de entretenimento, embora os títulos e os autores presentes nas Check-list não fossem muito conhecidos dos pais. Assim, se os conhecimentos dos pais acerca de literatura, enquanto prática de entretenimento influencia o nível de vocabulário dos filhos (Sénéchal, 1996) e, sabendo que os conhecimentos de histórias das crianças se relacionam positivamente com o nível de vocabulário,

confirmamos a 2ª e a 3ª hipóteses (relação entre conhecimentos de histórias e o nível de vocabulário; relação entre o conhecimento de histórias e as práticas de literacia realizadas pelas famílias).

Existe ainda o facto de não terem sido encontradas correlações entre os conhecimentos de histórias e as outras práticas de literacia familiar. Perguntas respondidas tendo em conta o que seria socialmente desejável e, ainda, a não colaboração de 36,25% podem explicar os resultados obtidos.

Na nossa amostra foi encontrada outra relação, desta vez uma relação negativa, entre as práticas de treino e uma das dimensões da escala de envolvimento: a *frequência*. Como dissemos anteriormente, as práticas de treino aumentam com a idade, sendo a partir dos 4 anos que esse aumento se torna mais significativo. Observámos na variável *frequência* que os valores decrescem com a idade, sendo aos 3 anos que se registaram os valores mais altos, estando as diferenças significativas, exclusivamente, entre os 3 e os 5 anos. O facto de os valores aumentarem em sentidos inversos explica a relação negativa existente entre as práticas de treino e a *frequência*. Uma outra explicação para estes resultados assenta, segundo Harter (1989, citado por Mata, 2002) nas características desenvolvimentais das crianças destas idades. Segundo esta autora, o desenvolvimento cognitivo das crianças nesta fase, não lhes permite reportar com exactidão a frequência com que desempenham uma determinada actividade, uma vez que não são, ainda, capazes de integrar e utilizar a informação com rigor para fazerem as suas auto-avaliações.

Pais (2006), estudou a influência dos hábitos de leitura de histórias na percepção da funcionalidade da escrita, com crianças de jardim-de-infância. Os seus resultados indicaram existir uma relação positiva, bastante significativa entre as duas variáveis

A primeira hipótese colocada aponta no sentido da existência de *uma relação entre o conhecimento de histórias das crianças e a percepção da funcionalidade da escrita*.

No nosso estudo, à semelhança de Pais (2006) encontramos, correlações positivas significativas entre a variável *funcionalidade* e as *histórias* o que mostra a influência do conhecimento de histórias das crianças na construção do conhecimento acerca da função da escrita, confirmando, assim, a primeira hipótese operacional.

Para Alves Martins (1989), o sucesso em leitura aquando a entrada para a escola está directamente relacionado com o conjunto de hipóteses relativas à forma de escrever que a criança constrói a partir do confronto com a escrita no seu dia-a-dia.

É importante frisar que o presente estudo revelou uma relação entre o nível conceptual e a *frequência* com que as crianças se envolvem em actividades de leitura. Uma vez que os contactos que as crianças têm com os escritos proporcionam a emergência dos critérios linguísticos (Alves Martins, 1996), não é de estranhar a existência desta relação.

No mesmo estudo, Alves Martins, com crianças do 1º Ano de escolaridade, encontrou associações positivas entre o nível conceptual e a funcionalidade. Também em jardim-de-infância, Mata (2002) constatou que as crianças que têm mais conceptualizações acerca da linguagem escrita conhecem melhor a sua funcionalidade.

A segunda hipótese geral por nós colocada visava verificar a existência de relação entre o nível conceptual e a percepção da funcionalidade da escrita. Os resultados mostram que existe uma correlação bastante significativa entre as variáveis *conceptualizações* e a *funcionalidade*, comprovando a influência do conhecimento da função da escrita na construção de conceptualizações acerca da mesma. A nossa segunda hipótese geral fica, desta forma, confirmada.

Importa, ainda, referir uma outra relação que esta investigação revelou, desta vez uma relação negativa, encontrada entre as *conceptualizações* e as práticas de treino.

Por um lado, Evans et al. (2000) realçam a importância de actividades de treino, nomadamente, as que treinam o conhecimento das letras, os respectivos sons e a forma de as escrever. Por outro lado, Haney e Hill (2004) afirmam que as actividades de treino que os pais mais realizam com as crianças do pré-escolar prendem-se com o ensino de vocabulário e do alfabeto.

Por sua vez, Mata (2002) afirma que os pais das crianças provenientes de meios sócio-económicos baixos têm tendência a explorar os aspectos mais mecanicistas da escrita sem, contudo, estimularem o seu raciocínio acerca da forma de escrever. Assim, as práticas dos pais são, muitas vezes, direccionadas para a cópia de letras ou palavras e para a execução de grafismos, não contribuindo, desta forma, para o aumento das concepções precoces acerca da linguagem escrita, o que explica a existência desta relação negativa.

## **2.MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E PARA A ESCRITA**

Tendo em conta que apenas Mata (2002) investigou a temática da motivação para a leitura e para a escrita em crianças de idade pré-escolar e sua relação com os

desempenhos em actividade de literacia, e uma vez que não existem estudos que sustentem uma hipótese, considerámos pertinente colocar a seguinte questão de investigação: *Existe uma relação entre a motivação das crianças para a leitura e a aquisição de conhecimentos emergentes de literacia?*

No estudo de Mata (2002) os resultados revelaram associações fracas mas positivas entre a motivação e o nível conceptual da criança e entre a motivação e a percepção da funcionalidade. Facto resultante da pouca diferenciação entre as várias dimensões, todas elas atingindo valores muito próximos do máximo. Os elevados níveis de motivação são justificados pela idade das crianças e pelas características cognitivas e afectivas próprias de cada idade.

No presente estudo, mais direccionado para o envolvimento com a leitura, os resultados da nossa amostra indicam existir uma relação entre as conceptualizações e uma das dimensões do envolvimento: a frequência. Segundo Alves Martins (1996) é o contacto com a escrita que permite às crianças progredirem na construção das conceptualizações. Desta forma, não é de estranhar a existência desta relação.

Foram, também, encontradas relações negativas entre a satisfação e o conhecimento de histórias das crianças. Facto justificado, como já referimos, pelo sentido inverso em que os valores aumentam (enquanto os conhecimentos de histórias aumentam com a idade e *frequência* desce).

No que diz respeito à relação entre os outros conhecimentos de literacia emergente estudados (vocabulário, funcionalidade e conceptualizações) e o envolvimento não foram encontradas correlações significativas, com excepção da relação existente entre as conceptualizações e a *frequência*. A justificação para estes factos vai ao encontro das de Mata (2002). Elas assentam na idade e nas características desenvolvimentais das crianças e, ainda, o facto das respostas dadas para a sub-escala da *satisfação* terem ido ao encontro da desejabilidade social.

**V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pertinência deste estudo prende-se com o facto de consciencializar todos aqueles que com ele contactarem, acerca da importância da entrada precoce no mundo da leitura e a escrita e também a melhor forma de o fazer. Relativamente às crianças, este estudo proporcionou-lhes uma oportunidade de contactar directamente com vários tipos de suportes escritos, fazendo-as pensar sobre a forma de escrever e, também, acerca da sua utilidade. Desta forma, este estudo não só serviu apenas para beneficiar os investigadores, serviu, também, como ferramenta pedagógica ao serviço de educadores, pais e crianças.

Esperamos, assim, com este estudo ter contribuído para a promoção de actividades relacionadas com a leitura e com a escrita, tanto a nível da família como da escola (jardim-de-infância).

É de frisar que esta investigação, contrariamente aos estudos aqui referidos que se centraram no último ano de jardim-de-infância e primeiros anos do ensino formal, abrangeu todas as idades do ensino pré-escolar (3, 4 e 5 anos), permitindo, desta forma, analisar a evolução das aprendizagens a par com o crescimento das crianças, assim como perceber em que idades se desenvolvem as várias competências estudadas.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados, as pranchas de conhecimento de histórias, e de acordo com Sénèchal et al. (1996) representam uma medida bastante forte do conhecimento de histórias, comparativamente com outras medidas de auto-relato (questionário de práticas de literacia) que, como se verificou, têm tendência para serem respondidas na base da desejabilidade social.

Por outro lado, as pranchas para além de permitirem caracterizar facilmente o conhecimento de histórias das crianças foi um dos instrumentos que mais se relacionou com outras variáveis estudadas.

Os instrumentos utilizados para medir as conceptualizações e a funcionalidade levaram as crianças a pensar acerca dos vários aspectos que compõem a escrita (sons, palavras, sílabas, letras), e a sua função no mundo que as rodeia; ficando, assim, estes instrumentos ao serviço da investigação, mas também da aprendizagem próprias crianças.

No que diz respeito ao *Questionário de Práticas de Literacia Familiar*, ele constituiu um excelente meio para alertar os pais para o tipo de actividades de literacia que podem desenvolver com os seus filhos, podendo, assim, aumentar a diversidade das práticas e também a frequência com que os pais as realizam.

Sabemos, contudo que existiram algumas limitações que impediram a obtenção de resultados mais conclusivos. O primeiro ponto prende-se com a reduzida dimensão da amostra que não permitiu generalizar os resultados. Estes limitam-se àquela realidade concreta. O segundo ponto refere-se a quatro dos instrumentos utilizados, dois dos pais (questionário de práticas de literacia familiar e check-list de títulos) e dois das crianças (Escala de envolvimento e pranchas de conhecimento de histórias).

Relativamente ao questionário de práticas de literacia familiar, considerámos não estar adaptado ao meio sócio-económico (médio-baixo) dos participantes. Observámos que as perguntas foram respondidas na base da desejabilidade social, principalmente as duas primeiras que se referiam ao tempo médio de leitura diário e à idade com que os tinham começado a ler para os seus filhos. De futuro seria desejável introduzir perguntas que despistem a desejabilidade social das respostas. De modo a conseguir a resposta de todos os pais das crianças envolvidas no estudo, poder-se-ia realizar uma entrevista abrangendo as questões deste questionário, desta forma mesmo os pais sem escolaridade poderiam participar na investigação.

No que diz respeito à check-list, os títulos eram pouco conhecidos pelos pais. Propomos, para os estudos que se sigam, um levantamento prévio dos títulos mais próximos dos pais baseado nas sugestões que os próprios pais deram, na opção *outros*, deste e de outros estudos onde a lista foi utilizada (Pais, 2006). Importa, no entanto, referir que, apesar das limitações deste instrumento, ele constitui, segundo Sénèchal et al. (1996) e tal como se verificou na presente investigação, um indicador importante da exposição, em casa, das crianças às histórias.

No que se refere à escala de envolvimento com a leitura constatamos que esta não mede com rigor aquilo a que se propõe. Devido ao desenvolvimento cognitivo das crianças ser, ainda, incipiente, principalmente nas mais novas elas não são capazes de dizer, ao certo o número de vezes que praticam determinada actividade. Além disso, a parte da escala dedicada à satisfação pode ser respondida na base da desejabilidade social.

Nas pranchas de conhecimento de histórias constatamos que algumas praticamente não são conhecidas pelas crianças pelo que seria pertinente substituí-las por outras histórias. As novas pranchas poderiam partir de sugestões das próprias crianças que, após terem terminado a prova sugeririam outras histórias que conhecessem melhor. As histórias mais referidas seriam as seleccionadas. Um outro

obstáculo encontrado neste instrumento foi o seu tamanho. Propomos para os próximos estudos, a redução do número de pranchas utilizadas. A grande maioria das crianças revelou algum cansaço na resposta a todas as pranchas. Propomos ainda a alteração de algumas das imagens das pranchas, nomeadamente as que se referem a *Branca de Neve*, *Bela adormecida* e a *Cinderela*, por serem pouco elucidativas da história que representam.

Em estudos posteriores seria interessante comparar os resultados de crianças e pais de meios sócio-económicos diferentes, no sentido de perceber a influência do meio na aprendizagem. Seria, igualmente, interessante caracterizar as práticas dos educadores, associando-as aos conhecimentos de literacia das crianças, de modo a identificar que práticas obtêm melhores resultados do ponto de vista das aquisições das crianças.

Apesar das limitações do estudo, gostaríamos que ele constituísse o mote para futuras investigações, tomando em consideração as limitações apresentadas, mas também, as propostas por nós sugeridas.

**VI. REFERÊNCIAS**

- Alves-Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise psicológica*, (1/2-3), 415-422.
- Alves-Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. In *Discursos: Estudos da língua e cultura portuguesa*, 8 pp.53 – 70.
- Alves-Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves-Martins, M.(1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves-Martins, M., Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aarnoutse, C. & Schelling, G. (2003). Learning reading strategies by triggering motivation. In *Educational studies*, vol. 29, nº 4 p. 387 – 410.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological review*, vol. 84, nº 2 p. 191 – 215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., Pastorelli, C. (2001), Self-Efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. In: *Child development*, Vol. 72, nº1, PP 187-206
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivating for reading. In *Educational Psychologist*, 32 (2), P. 69 – 82.
- Baker, L. (2003), The role of parents in motivating struggling readers. In *Reading & writing quarterly*, 19 pp. 87 – 106.
- Baker, L. & Sacher, D. (2003) Beginning readers` motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. In *Reading psychology*, 23 P. 239 – 269.
- Bouffard, T. Marcoux, M. Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003), Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary Schoolchildren. In *British Journal of Educational Psychology*, 73 P. 171-186.
- Benavente, A. (coord.) (1996). *Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Concelho nacional de educação.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Pris : Retz.

- Chauveau, G. (2005). Apprendre à lire vers une approche écologique. *Xyzep*, 20, 4-5.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1997). *Les chemins de la lecture*. Belgique: Magnard.
- Cofer, C.N., Appley, M.H. (1963) *Psicologia de la motivacion*. México: Trillas
- Connell, J.P. (1985) A new multidimensional measure of children's perceptions of control. In: *Child development*, nº 56, pp. 1018-1041).
- Delegado-Martins, R.; Ramalho, G.& Costa, A. (2000). *Literacia e sociedade*. Lisboa: Caminho.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. In *Annu. Review. Psychology*, 32 pp. 53 – 109.
- Evans, M., Shaw, D., Beli, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. In *Canadian Journal of Experimental Psychology*, Nº 54:2, pp. 65 – 75.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da língua escrita*. Porto alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Palácio, M.G. (1987). *Os processos da leitura e da escrita: Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, K. & Goodman, Y. (1979), Learning to read is natural. In L. Resnick & P. Weaver (eds.), *Theory and practice of early reading (Vol.1)*, (pp. 137 – 153). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Goodman, Y. (1987), *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. In E. Ferreiro & M. Palácio (Coord.), *Os processos de leitura e escrita*, (pp. 85- 101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1995), Conhecimento das crianças sobre a alfabetização: um posfácio. In Y. Goodman (ed.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita (pp.117 – 125)*. Porto alegre Artes Médicas..
- Guthrie, J. & Anderson, E. (1999) Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledge, social readers. In Guthrie, J. & Alvermann, D (eds). *Engaged reading – processes, practices and policy implications*. Teachers college press: New York (p. 17 – 45).

- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. & Cox, K. (1999), Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. In *Scientific Studies of Reading*, 3 (3). Pp. 231 – 256.
- Guthrie, J. & Knowles, K. (2001). Promoting reading motivation. In Verhoen, L. & Snow, C. (Eds.) *Literacy and Motivation: reading engagement in individuals and groups*. Lawrence Erlbaum: New Jersey (P. 159 – 176).
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, A., Perencevich, K., Tabora, A., Davis, M., Scaffiddi, N. & Tonks, S. (2004) Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, nº 3 p. 403 – 423.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Barbosa, A., Tabora, A., (2006) Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. In *Journal of Educational Research* vol. 99, nº 2 p. 232 – 245.
- Haney, M. & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*. Vol. 174 (3), 215-228.
- Jacobs, J.F. (1993) *Development perspectives on motivation*. London: University of Nebraska Press.
- Lourenço, C.(2007). *Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre linguagem escrita*.(Monografia de Licenciatura em psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mann, V. (1993), Phoneme awareness and future reading abilities. *Journal of learning disabilities*, 26, 259 – 269.
- Mata, L.(1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise psicológica 1 (XVII)*, 65 – 77.
- Mata, L. (2002), *Literacia familiar*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho: Braga
- Mata, L. (2004) Era uma vez. *Análise psicológica, 1 (XXII)*, p.95-108.
- Mccombs, B. (1996), Alternative perspectives for motivation. In Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D. (Comp.) *Developing engaged readers in school and home communities*. Lawrence Erlbaum: Mahwah. Pp. 67 -88.

- McLane (1996), A escrita como um processo social. In L. Moll (Eds.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 297 – 312). Porto alegre: Artes médicas.
- McNamee, (1996) Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade. In: In L. Moll (Eds.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 279 – 296). Porto alegre: Artes médicas.
- Miles, S., Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. In *Child development* vol. 77, nº 1 p. 1003 – 117.
- Morgan, p. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children`s reading skills and reading motivation? In *Council for exceptional children*. Vol. 73, nº 2 p. 165 – 183.
- Morrow, L. & Brittain, R. (2003). The nature of storybook reading in the elementary school: current practices. In A. Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Eds.) *On reading books to children* (pp. 140 – 158). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Morrow, L. (2005), *Literacy development in the early years*. Boston: Allyn & Bacon: United States.
- Pais, T. (2006) *Caracterização de conhecimentos emergentes de literacia em crianças de idade pré-escolar*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Pope, A.W. , Mchale, S.M., Craighead, W.E.(1988) *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Great Britain: Pergamum Press.
- Sá, M. (2005). *Motivação para a leitura em crianças do 1º e 2º anos de escolaridade do ensino básico: género, ano de escolaridade e resultados escolares*. Monografia de fim de curso na área de Psicologia Educacional, ISPA.

- Shatil, E., Share, D. & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to the grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Sim-Sim, I. (1999). Porque é que literatura se escreve com “d”. *A revista das ESES*, 10, 27-36.
- Sénéchal, M. (2000) Examen du lien entre lecture des livres et développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. In *Enfance* n° 2 p. 169 – 186.
- Sénéchal, M. LeVefre, J. Hudson, E. & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children vocabulary. *Journal of Educational Psychology* Vol. 88 (3) P. 520 – 536.
- Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic setting. In Shunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.) *Self-regulation of learning and performance – Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- Sonnenschein, S.; Brody, G. & Munstermann, K. (1996), The influence of family beliefs and practices on children Early reading development. In L. Baher, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.) *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 3 – 20). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Spira, E., Bracken, S. & Fichel, J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects as oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, Vol. 41, n° 1, 225 – 234.
- Teale, W. (2003), Reading aloud to young children as classroom instructional activity: insights from research and practice. In A. Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Eds.) *On reading books to children* (pp. 114 – 139). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vigotsky, L. (1983). The prehistory of written language. In M. Martlew (Eds.) *The psychology of written language: development and Educational Perspectives* (pp. 279 – 292). Bath: Pitman Press.
- Watkins, M. & Coffey, D. (2004), Reading motivation: multidimensional and intermediate. In *Journal of Educational Psychology* vol. 96, n° 1 p. 110 – 118.

- Weigel, D., Martin, S., Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. In *Early Child Development and care*. Vol.176, 3&4, pp. 357 – 378.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S. & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. In *Journal of Educational Research* vol. 97, nº 6 p. 299 – 309.
- Wigfield, A. & Tonks, S (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In Guthrie, J., Wigfield, A. & Perencevich, K. (eds.) *Motivacional reading comprehension concept-oriented reading instruction*. Lawrence Erlbaum: New Jersey. (p.249 – 272).
- Zimmerman, B. (1994), Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In Shunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.) *Self-regulation of learning and performance – Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum: New Jersey.

**VII. ANEXOS**

**Anexo A – Questionário de práticas de literacia familiar**

## Questionário dos pais sobre práticas de literacia familiar

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento da criança: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### **PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:**

Número de irmãos e respectivas idades: \_\_\_\_\_

#### **PAI**

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

#### **MÃE**

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

OUTROS: \_\_\_\_\_

Tempo médio diário despendido com actividades de leitura/escrita: \_\_\_\_\_

Idade em que começou a ler para o seu filho/a: \_\_\_\_\_

Estamos a proceder a uma caracterização dos hábitos e práticas de leitura e escrita de crianças de jardim-de-infância, em ambiente familiar. Uma vez que têm um filho ou filha que frequenta o ensino pré-escolar, vimos solicitar a vossa colaboração na referida caracterização. Para tal, agradecemos que respondessem ao seguinte questionário referindo-se sempre ao vosso filho ou filha com idade compreendida entre os 3 e os 6 anos (mesmo que tenham outros filhos) e ao que se passa fora do Jardim de Infância, em ambiente familiar.

As questões encontram-se organizadas em três tipos de actividades: actividades realizadas no dia-a-dia; actividades de entretenimento e actividades de treino. As actividades de dia-a-dia são actividades de leitura e escrita que estão integradas nas rotinas diárias das famílias; as actividades de entretenimento são actividades de leitura e escrita que servem de distração e ocupação de tempos livres; e as actividades de treino são actividades de leitura e escrita em que se procura ensinar ou treinar a leitura e/ou a escrita de letras, palavras, etc.

Por favor assinalem na quadrícula respectiva a vossa opção de resposta, para cada uma das questões. **Por favor não deixem questões por responder.**

**OBRIGADO pela vossa colaboração!**

## Práticas de leitura e escrita realizadas no DIA-A-DIA

Actividades de leitura e escrita que estão integradas nas rotinas diárias das famílias

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
1. Costumam <b>ler</b> receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam <b>escrever</b> receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam <b>ler</b> cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam <b>escrever</b> cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam <b>ler</b> recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam <b>escrever</b> recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam <b>ler</b> cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam <b>ler</b> rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam <b>ler</b> listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam <b>escrever</b> listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Especifique outras rotinas do dia-a-dia e a respectiva frequência em que leiam ou escrevam com ou para o vosso filho(a):				
O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Práticas de leitura e escrita de ENTRETENIMENTO

Actividades de leitura e escrita que servem de distração e ocupação de tempos livres

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
1. Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?	<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"/>
3. Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam <b>ler</b> 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"/>
5. Costumam <b>ler</b> histórias com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam <b>escrever</b> histórias com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam <b>ler</b> rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam <b>escrever</b> rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam <b>ler</b> revistas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam <b>ler</b> jornais com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Especifique outras actividades de entretenimento e respectiva frequência em que leiam ou escrevam com o vosso filho(a): O quê? _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Práticas de leitura e escrita de TREINO

Actividades de leitura e escrita em que se procura ensinar ou treinar a leitura e/ou a escrita de letras, palavras, etc.

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
1. Costumam ajudar o vosso filho(a) a <b>ler</b> (identificar) letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam ensinar o vosso filho(a) a <b>escrever</b> letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam ensinar o vosso filho(a) a <b>ler</b> o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ensinar o vosso filho(a) a <b>escrever</b> o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam ensinar o vosso filho(a) a <b>ler</b> nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ensinar o vosso filho(a) a <b>escrever</b> nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam ensinar o vosso filho(a) a <b>ler</b> algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ensinar o vosso filho(a) a <b>escrever</b> algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam <b>ler</b> palavras realçando os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Costumam <b>escrever</b> palavras realçando os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Especifique outras actividades em que ensinem a leitura e a escrita ao vosso filho(a) e a respectiva frequência: O quê? _____ _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Anexo B – Check-list de Títulos e Autores de literatura infantil**

De seguida apresentamos alguns títulos de livros infantis. Por favor assinalem com uma cruz,

no quadrado respectivo, os títulos que conhecem e que costumam partilhar com o vosso filho(a). Obrigado

1.	Versos para fazer o-o	<input type="checkbox"/>	21.	O patinho feio	<input type="checkbox"/>
2.	Foguetão encarnado	<input type="checkbox"/>	22.	O jardim da avó Mizé	<input type="checkbox"/>
3.	Galinha Ruiva	<input type="checkbox"/>	23.	Matilde brinca com as letras	<input type="checkbox"/>
4.	Bolinha vai à escola	<input type="checkbox"/>	24.	A fada Oriana	<input type="checkbox"/>
5.	A galinha ensonada	<input type="checkbox"/>	25.	O pinto endiabrado	<input type="checkbox"/>
6.	O carro envergonhado	<input type="checkbox"/>	26.	Os presentes	<input type="checkbox"/>
7.	Ursos sobre rodas	<input type="checkbox"/>	27.	O lobo e os sete cabritinhos	<input type="checkbox"/>
8.	O coelhinho branco	<input type="checkbox"/>	28.	O pequeno polegar	<input type="checkbox"/>
9.	A Bruxa Mimi	<input type="checkbox"/>	29.	Elmer	<input type="checkbox"/>
10.	A lebre e a tartaruga	<input type="checkbox"/>	30.	O saco mágico da Leonor	<input type="checkbox"/>
11.	Histórias pequenas de bichos pequenos	<input type="checkbox"/>	31.	O dinossauro	<input type="checkbox"/>
12.	Anita na escola	<input type="checkbox"/>	32.	O nabo gigante	<input type="checkbox"/>
13.	Bernardo faz birra	<input type="checkbox"/>	33.	Histórias do sono e do sonho	<input type="checkbox"/>
14.	As meninas exemplares	<input type="checkbox"/>	34.	João e o feijoeiro mágico	<input type="checkbox"/>
15.	O rapaz do nariz comprido	<input type="checkbox"/>	35.	O apito do Zé	<input type="checkbox"/>
16.	Este é o Tobias	<input type="checkbox"/>	36.	A menina do mar	<input type="checkbox"/>
17.	A mamã pôs um ovo	<input type="checkbox"/>	37.	Ursinho do pijama	<input type="checkbox"/>
18.	A lua desaparecida	<input type="checkbox"/>	38.	Ovos misteriosos	<input type="checkbox"/>
19.	O flautista de Hamelin	<input type="checkbox"/>	39.	Rama, o elefante azul	<input type="checkbox"/>
20.	O João e a Guida	<input type="checkbox"/>	40.	A cobra que queria usar sapatos	<input type="checkbox"/>

Indiquem outros títulos que sejam apreciados e lidos com ou para o vosso filho(a).

---

---

---

---

---

---

---

---

Apresentamos, agora, uma lista de autores de livros infantis.

Por favor, assinalem com uma cruz, no quadro respectivo, os autores que conhecem. Obrigado!

1. Alice Vieira	<input type="checkbox"/>	21. Agustina Bessa Luis	<input type="checkbox"/>
2. António Torrado	<input type="checkbox"/>	22. Matilde Rosa Araújo	<input type="checkbox"/>
3. Marisa Almeida	<input type="checkbox"/>	23. Laura Morgado	<input type="checkbox"/>
4. Eric Hill	<input type="checkbox"/>	24. Maria Keil	<input type="checkbox"/>
5. Carla Prudêncio	<input type="checkbox"/>	25. Jakob e Wilhem Grimm	<input type="checkbox"/>
6. Natércia Rocha	<input type="checkbox"/>	26. Agnés Demetriou	<input type="checkbox"/>
7. Ester Brandão	<input type="checkbox"/>	27. Edward Ackerman	<input type="checkbox"/>
8. Maria Alberta Manéres	<input type="checkbox"/>	28. Ana Maria Magalhães	<input type="checkbox"/>
9. Dolores D'Orey	<input type="checkbox"/>	29. David Mackee	<input type="checkbox"/>
10. La Fontaine	<input type="checkbox"/>	30. Richard Walker	<input type="checkbox"/>
11. Álvaro Magalhães	<input type="checkbox"/>	31. Hans Christian Andersen	<input type="checkbox"/>
12. Korky Paul	<input type="checkbox"/>	32. Daniel Marques Ferreira	<input type="checkbox"/>
13. Alexandre Honrado	<input type="checkbox"/>	33. Rui Sasseti	<input type="checkbox"/>
14. Condessa de Ségur	<input type="checkbox"/>	34. Lia Pinto	<input type="checkbox"/>
15. Luis Gonzalez	<input type="checkbox"/>	35. Charles Perrault	<input type="checkbox"/>
16. Paulo Ornelas	<input type="checkbox"/>	36. Melinda Shayer	<input type="checkbox"/>
17. Luisa Ducla Soares	<input type="checkbox"/>	37. Isabel Nóbrega	<input type="checkbox"/>
18. José Jorge Letria	<input type="checkbox"/>	38. Sophia de Mello Breyner Andersen	<input type="checkbox"/>
19. Babette Cole	<input type="checkbox"/>	39. Isabel Alçada	<input type="checkbox"/>
20. Ilse Losa	<input type="checkbox"/>	40. Manuel António Pina	<input type="checkbox"/>

Indiquem outros autores que sejam apreciados e lidos com ou para o vosso filho(a).

---

---

---

---

---





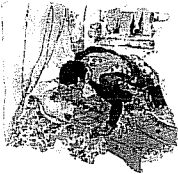
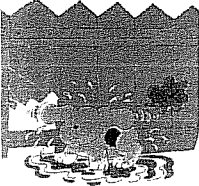
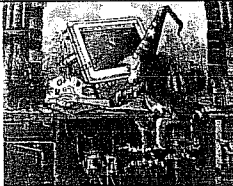
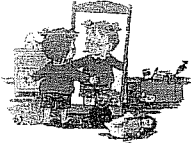


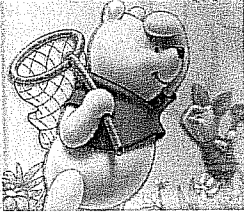
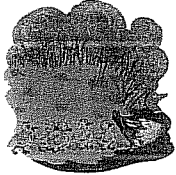
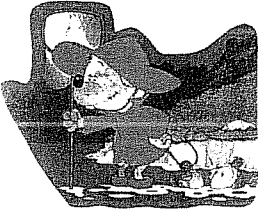
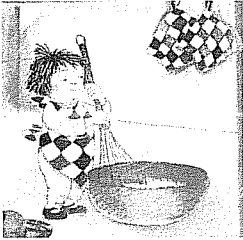


---

---


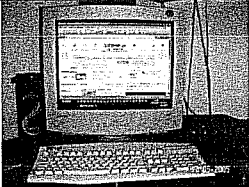











---

**Anexo C – Pranchas de conhecimento de histórias**

Anexo C - Pranchas de conhecimento de histórias



			
Os três porquinhos	Branca de Neve e os 7 anões	Os 7 cabritinhos	Anita e a Tia Lúcia
			
A Bela Adormecida	O primeiro Passeio do Bolinha	Bruxa Mimi	Camila
			
O Capuchinho Vermelho	A Gata Borracheira ou A Cinderela	Winne the Pooh	O Patinho Feio
			
Ritinha a Ratinha vai à pesca	Tina – Sopa Mágica	Urso do Pijama – Castelo de Areia	A Quinta do Zacarias

**Anexo D – Pranchas da funcionalidade**

			
			
			
	Jornal	Envelope preenchido	Revista
Cheque preenchido	Livro de receitas	Livro de histórias	Dicionário

**Anexo E – Escala de Envolvimento com a leitura para pré-escolar**



 **Envolvimento com a leitura** 

Eu sou:

---

Rapaz



Rapariga















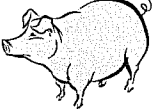















































Escola: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_



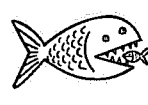
Observações:






# Como nos sentimos

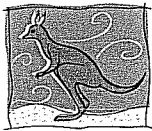




	Como ficas quando estás a ver desenhos animados na televisão?     
	Como é que ficas quando vais comer sopa?     

	Como ficas quando estás a ver livros?     
	Como ficas quando estás em casa a ouvir uma história?     
	Como ficas quando recebes de presente um livro de histórias?     
	Como ficas quando estás no Jardim-de-infância a ouvir uma história?     
	Como ficas quando pensas que para o ano vais para a escola aprender a ler?     
	Como ficas quando pensas no que tens que aprender para saber ler?     
	Como ficas quando estás a contar uma história?     
	Como ficas quando estás no J.I a conversar sobre uma história que ouviste?     

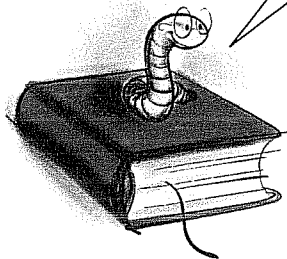
# O que fazemos

	<p>Costumas ver desenhos animados na televisão?</p> <table border="1" data-bbox="430 240 1194 393"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••••••••	•••			••••••••	•••	•		••••••••	•••	•		••••••••	•••	•	
•••••	••	•																			
••••••••	•••																				
••••••••	•••	•																			
••••••••	•••	•																			
••••••••	•••	•																			
	<p>Costumas andar de avião?</p> <table border="1" data-bbox="430 458 1194 611"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••••••••	•••			••••••••	•••	•		••••••••	•••	•		••••••••	•••	•	
•••••	••	•																			
••••••••	•••																				
••••••••	•••	•																			
••••••••	•••	•																			
••••••••	•••	•																			
	<p>Comes pizzas?</p> <table border="1" data-bbox="430 677 1194 829"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••~••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••~•••••	•••			••••••••	•••	•		••••~••••	•••	•		••••••••	•••	•	
•••••	••	•																			
••~•••••	•••																				
••••••••	•••	•																			
••••~••••	•••	•																			
••••••••	•••	•																			

	<p>Os teus pais contam-te histórias?</p> <table border="1" data-bbox="436 971 1202 1124"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••~••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••~•••••	•••			••••••••	•••	•		••~•••••	•••	•		••••~••••	•••	•	
•••••	••	•																			
••~•••••	•••																				
••••••••	•••	•																			
••~•••••	•••	•																			
••••~••••	•••	•																			
	<p>Levas para casa livros da biblioteca ou do jardim-de-infância?</p> <table border="1" data-bbox="436 1190 1202 1343"> <tr> <td>••~•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••~••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	••~•••••	••	•		••••••••	•••			••••••••	•••	•		••~•••••	•••	•		••••~••••	•••	•	
••~•••••	••	•																			
••••••••	•••																				
••••••••	•••	•																			
••~•••••	•••	•																			
••••~••••	•••	•																			
	<p>A tua educadora conta histórias?</p> <table border="1" data-bbox="436 1408 1202 1561"> <tr> <td>••~•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••~••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••~•~••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	••~•••••	••	•		••••~••••	•••			••~•••••	•••	•		••••~•~••	•••	•		••~•••••	•••	•	
••~•••••	••	•																			
••••~••••	•••																				
••~•••••	•••	•																			
••••~•~••	•••	•																			
••~•••••	•••	•																			
	<p>Vês livros na biblioteca ou na sala do Jardim-de-infância?</p> <table border="1" data-bbox="436 1627 1202 1779"> <tr> <td>••~•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	••~•••••	••	•		••~•••••	•••			••~•••••	•••	•		••~•••••	•••	•		••~•••••	•••	•	
••~•••••	••	•																			
••~•••••	•••																				
••~•••••	•••	•																			
••~•••••	•••	•																			
••~•••••	•••	•																			
	<p>Vês livros em casa?</p> <table border="1" data-bbox="436 1845 1202 1998"> <tr> <td>••~•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~•••••</td> <td>•••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	••~•••••	••	•		••~•••••	•••			••~•••••	•••	•		••~•••••	•••	•		••~•••••	•••	•	
••~•••••	••	•																			
••~•••••	•••																				
••~•••••	•••	•																			
••~•••••	•••	•																			
••~•••••	•••	•																			

	<p>Costumas falar sobre as histórias que te leram?</p> <table border="1" data-bbox="429 117 1195 270"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>•</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••••••••••	••			••••••••••	•			••••••••••	••	•		••••••••••	••	•	
•••••	••	•																			
••••••••••	••																				
••••••••••	•																				
••••••••••	••	•																			
••••••••••	••	•																			
	<p>Quando souberes ler achas que vais ler ...</p> <table border="1" data-bbox="429 334 1195 487"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>•</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••••••••••	••			••••••••••	•			••••••••••	••	•		••••••••••	••	•	
•••••	••	•																			
••••••••••	••																				
••••••••••	•																				
••••••••••	••	•																			
••••••••••	••	•																			
	<p>Costumas tentar ou fingir ler o que vês escrito?</p> <table border="1" data-bbox="429 550 1195 703"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••~•••••</td> <td>•</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••~•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••~••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••••••••••	••			••••••~•••••	•			••••••~•••••	••	•		••••~••••••••••	••	•	
•••••	••	•																			
••••••••••	••																				
••••••~•••••	•																				
••••••~•••••	••	•																			
••••~••••••••••	••	•																			
	<p>Compram-te ou oferecem-te livros...</p> <table border="1" data-bbox="429 766 1195 919"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••~••••••••••</td> <td>••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>•</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••~••••••••••	••			••••••••••	•			••••••••••	••	•		••••••••••	••	•	
•••••	••	•																			
••~••••••••••	••																				
••••••••••	•																				
••••••••••	••	•																			
••••••••••	••	•																			
	<p>Costumas escrever ou tentar escrever coisas (letras, palavras, nomes...)</p> <table border="1" data-bbox="429 982 1195 1135"> <tr> <td>•••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••~•••••</td> <td>••</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>•</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> <tr> <td>••••••••••</td> <td>••</td> <td>•</td> <td></td> </tr> </table>	•••••	••	•		••••••~•••••	••			••••••••••	•			••••••••••	••	•		••••••••••	••	•	
•••••	••	•																			
••••••~•••••	••																				
••••••••••	•																				
••••••••••	••	•																			
••••••••••	••	•																			

Obrigado



**Anexo F – Apuramentos em SPSS**

## Instrumentos pais

### Questionário de práticas de literacia familiar

#### Diadia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,3	2,0	2,0
	1,30	4	5,0	7,8	9,8
	1,40	1	1,3	2,0	11,8
	1,50	7	8,8	13,7	25,5
	1,60	1	1,3	2,0	27,5
	1,70	2	2,5	3,9	31,4
	1,80	3	3,8	5,9	37,3
	1,90	2	2,5	3,9	41,2
	2,00	2	2,5	3,9	45,1
	2,10	1	1,3	2,0	47,1
	2,20	11	13,8	21,6	68,6
	2,30	4	5,0	7,8	76,5
	2,40	4	5,0	7,8	84,3
	2,50	2	2,5	3,9	88,2
	2,70	1	1,3	2,0	90,2
	2,90	2	2,5	3,9	94,1
	3,00	2	2,5	3,9	98,0
3,50	1	1,3	2,0	100,0	
Total		51	63,8	100,0	
Missing	System	29	36,3		
Total		80	100,0		

#### Entretenimento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	1	1.3	2.0	2.0
	1.30	1	1.3	2.0	3.9
	1.40	3	3.8	5.9	9.8
	1.50	3	3.8	5.9	15.7
	1.60	2	2.5	3.9	19.6
	1.70	3	3.8	5.9	25.5
	1.80	4	5.0	7.8	33.3
	1.90	3	3.8	5.9	39.2
	2.00	6	7.5	11.8	51.0
	2.10	5	6.3	9.8	60.8
	2.20	4	5.0	7.8	68.6
	2.30	2	2.5	3.9	72.5
	2.40	2	2.5	3.9	76.5
	2.50	2	2.5	3.9	80.4
	2.60	5	6.3	9.8	90.2
	2.70	1	1.3	2.0	92.2
	2.80	1	1.3	2.0	94.1
2.90	1	1.3	2.0	96.1	
3.20	1	1.3	2.0	98.0	
3.30	1	1.3	2.0	100.0	
Total		51	63.8	100.0	
Missing	System	29	36.3		
Total		80	100.0		

Treino

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	1	1.3	2.0
	1.20	1	1.3	2.0
	1.30	1	1.3	2.0
	1.40	1	1.3	2.0
	1.60	1	1.3	2.0
	1.70	1	1.3	2.0
	1.80	1	1.3	2.0
	2.00	1	1.3	2.0
	2.20	1	1.3	2.0
	2.30	1	1.3	2.0
	2.40	6	7.5	11.8
	2.50	1	1.3	2.0
	2.60	1	1.3	2.0
	2.70	2	2.5	3.9
	2.80	1	1.3	2.0
	3.00	3	3.8	5.9
	3.10	1	1.3	2.0
	3.20	3	3.8	5.9
	3.30	1	1.3	2.0
	3.40	2	2.5	3.9
	3.50	3	3.8	5.9
	3.70	3	3.8	5.9
	3.80	3	3.8	5.9
	3.90	1	1.3	2.0
	4.00	10	12.5	19.6
Total		51	63.8	100.0
Missing System		29	36.3	
Total		80	100.0	

		Diadia	Entreteni mento	Treino
N	Valid	51	51	51
	Missing	29	29	29
Mean		2,0471	2,0745	2,9980
Median		2,2000	2,0000	3,2000
Mode		2,20	2,00	4,00
Std. Deviation		,52435	,48779	,87395
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		3,50	3,30	4,00
Percentiles	25	1,5000	1,7000	2,4000
	50	2,2000	2,0000	3,2000
	75	2,3000	2,4000	3,8000

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Diadia	2,0471	51	,52435	,07342
	Entretenimento	2,0745	51	,48779	,06830
Pair 2	Diadia	2,0471	51	,52435	,07342
	Treino	2,9980	51	,87395	,12238
Pair 3	Entretenimento	2,0745	51	,48779	,06830
	Treino	2,9980	51	,87395	,12238

### Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Diadia - Entreten	,02745	,42146	,05902	-,14599	,09109	-,465	50	,644
Pair 2 Diadia - Treino	-,95098	,75693	,10599	-,16387	-,73809	-8,972	50	,000
Pair 3 Entretenimento	-,92353	,75222	,10533	-,13509	-,71196	-8,768	50	,000

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Diadia	Between Groups	,437	2	,219	,789	,460
	Within Groups	13,310	48	,277		
	Total	13,747	50			
Entretenimento	Between Groups	,417	2	,209	,872	,425
	Within Groups	11,480	48	,239		
	Total	11,897	50			
Treino	Between Groups	9,731	2	4,865	8,206	,001
	Within Groups	28,459	48	,593		
	Total	38,190	50			

### Multiple Comparisons

#### Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Sala	(J) Sala	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Diadia	3	4	-,23571	,19903	,468	-,7171	,2456
		5	-,05590	,17850	,947	-,4876	,3758
	4	3	,23571	,19903	,468	-,2456	,7171
		5	,17981	,17850	,576	-,2519	,6115
	5	3	,05590	,17850	,947	-,3758	,4876
		4	-,17981	,17850	,576	-,6115	,2519
Entretenimento	3	4	-,20714	,18484	,506	-,6542	,2399
		5	-,00745	,16578	,999	-,4084	,3935
	4	3	,20714	,18484	,506	-,2399	,6542
		5	,19969	,16578	,456	-,2012	,6006
	5	3	,00745	,16578	,999	-,3935	,4084
		4	-,19969	,16578	,456	-,6006	,2012
Treino	3	4	-1,15000*	,29103	,001	-1,8539	-,4461
		5	-,76863*	,26101	,014	-1,3999	-,1374
	4	3	1,15000*	,29103	,001	,4461	1,8539
		5	,38137	,26101	,318	-,2499	1,0126
	5	3	,76863*	,26101	,014	,1374	1,3999
		4	-,38137	,26101	,318	-1,0126	,2499

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

**Autores**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	12	15.0	24.0	24.0
	1.00	2	2.5	4.0	28.0
	2.00	7	8.8	14.0	42.0
	3.00	7	8.8	14.0	56.0
	4.00	5	6.3	10.0	66.0
	5.00	4	5.0	8.0	74.0
	6.00	2	2.5	4.0	78.0
	7.00	2	2.5	4.0	82.0
	8.00	1	1.3	2.0	84.0
	9.00	1	1.3	2.0	86.0
	10.00	1	1.3	2.0	88.0
	11.00	2	2.5	4.0	92.0
	12.00	1	1.3	2.0	94.0
	16.00	2	2.5	4.0	98.0
	19.00	1	1.3	2.0	100.0
	Total	50	62.5	100.0	
Missing	System	30	37.5		
Total		80	100.0		

**Títulos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	-1.00	1	1.3	2.0	2.0
	.00	14	17.5	27.5	29.4
	1.00	6	7.5	11.8	41.2
	2.00	4	5.0	7.8	49.0
	3.00	6	7.5	11.8	60.8
	4.00	3	3.8	5.9	66.7
	5.00	6	7.5	11.8	78.4
	6.00	4	5.0	7.8	86.3
	7.00	1	1.3	2.0	88.2
	8.00	1	1.3	2.0	90.2
	9.00	2	2.5	3.9	94.1
	10.00	1	1.3	2.0	96.1
	14.00	1	1.3	2.0	98.0
	16.00	1	1.3	2.0	100.0
	Total	51	63.8	100.0	
Missing	System	29	36.3		
Total		80	100.0		

**TitulosVerdade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	14	17.5	27.5	27.5
	1.00	6	7.5	11.8	39.2
	2.00	4	5.0	7.8	47.1
	3.00	6	7.5	11.8	58.8
	4.00	3	3.8	5.9	64.7
	5.00	7	8.8	13.7	78.4
	6.00	4	5.0	7.8	86.3
	7.00	1	1.3	2.0	88.2
	8.00	1	1.3	2.0	90.2
	9.00	2	2.5	3.9	94.1
	10.00	1	1.3	2.0	96.1
	14.00	1	1.3	2.0	98.0
	16.00	1	1.3	2.0	100.0
	Total	51	63.8	100.0	
Missing	System	29	36.3		
Total		80	100.0		

**TitulosFalsos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	50	62.5	98.0	98.0
	2.00	1	1.3	2.0	100.0
	Total	51	63.8	100.0	
Missing	System	29	36.3		
Total		80	100.0		

**AutVerdade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	11	13.8	22.0	22.0
	1.00	2	2.5	4.0	26.0
	2.00	7	8.8	14.0	40.0
	3.00	8	10.0	16.0	56.0
	4.00	5	6.3	10.0	66.0
	5.00	4	5.0	8.0	74.0
	7.00	1	1.3	2.0	76.0
	9.00	2	2.5	4.0	80.0
	10.00	1	1.3	2.0	82.0
	11.00	3	3.8	6.0	88.0
	12.00	2	2.5	4.0	92.0
	13.00	1	1.3	2.0	94.0
	16.00	2	2.5	4.0	98.0
	19.00	1	1.3	2.0	100.0
	Total	50	62.5	100.0	
Missing	System	30	37.5		
Total		80	100.0		

### AutFalsos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	45	56.3	90.0	90.0
	1.00	3	3.8	6.0	96.0
	2.00	2	2.5	4.0	100.0
	Total	50	62.5	100.0	
Missing	System	30	37.5		
Total		80	100.0		

### Literatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	6	7.5	11.8	11.8
	.50	4	5.0	7.8	19.6
	1.50	5	6.3	9.8	29.4
	2.00	4	5.0	7.8	37.3
	2.50	3	3.8	5.9	43.1
	3.00	3	3.8	5.9	49.0
	3.50	9	11.3	17.6	66.7
	4.00	2	2.5	3.9	70.6
	4.50	1	1.3	2.0	72.5
	5.00	1	1.3	2.0	74.5
	5.50	3	3.8	5.9	80.4
	6.00	3	3.8	5.9	86.3
	7.00	1	1.3	2.0	88.2
	7.50	2	2.5	3.9	92.2
	8.00	1	1.3	2.0	94.1
	12.50	1	1.3	2.0	96.1
	16.00	1	1.3	2.0	98.0
	16.50	1	1.3	2.0	100.0
	Total	51	63.8	100.0	
Missing	System	29	36.3		
Total		80	100.0		

		Autores	Títulos	Literatura
N	Valid	50	51	51
	Missing	30	29	29
Mean		4,3000	3,3333	3,7745
Median		3,0000	3,0000	3,5000
Mode		,00	,00	3,50
Std. Deviation		4,56808	3,68601	3,58792
Minimum		,00	-1,00	,00
Maximum		19,00	16,00	16,50
Percentiles	25	,7500	,0000	1,5000
	50	3,0000	3,0000	3,5000
	75	6,0000	5,0000	5,5000

## Instrumentos das crianças

### Escala de envolvimento

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Verlivros	30.90	25.914	.464	.311	.757
Presentlivro	30.65	26.534	.494	.331	.753
casauovhist	30.84	26.568	.375	.195	.773
Jlouvrehist	30.83	25.615	.447	.243	.761
IRAprendler	30.60	27.559	.397	.302	.767
Pensaprendler	30.91	23.094	.663	.459	.719
Conthist	30.55	27.922	.377	.272	.770
Jiconvshist	30.78	23.822	.629	.451	.727

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
paisconthist	56.36	68.082	.443	.753
educonthist	56.00	74.177	.205	.771
verlivJI	56.01	73.886	.194	.773
Verlivcasa	56.14	67.842	.467	.750
falarsbhist	56.24	66.867	.509	.746
qdsoubvailer	55.94	74.819	.160	.775
fingirler	56.36	67.323	.453	.751
Verlivros	54.91	70.182	.375	.759
casauovhist	54.85	71.775	.271	.767
Presentlivro	54.66	70.556	.424	.755
Jlouvrehist	54.84	70.062	.349	.761
IRAprendler	54.61	74.012	.221	.770
Pensaprendler	54.93	67.209	.484	.749
Conthist	54.56	73.718	.249	.768
Jiconvshist	54.79	67.891	.473	.750
comprliv	56.24	67.297	.482	.749

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
paisconthist	21.21	28.245	.446	.762
educonthist	20.85	30.306	.393	.769
verlivJI	20.86	31.234	.265	.788
Verlivcasa	20.99	27.759	.501	.752
falarsbhist	21.09	25.929	.651	.725
qdsoubvailer	20.79	30.853	.326	.778
fingirler	21.21	25.283	.663	.721
comprliv	21.09	26.486	.594	.735

### Satisfação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00	1	1.3	1.3	1.3
	2.75	2	2.5	2.5	3.8
	2.88	2	2.5	2.5	6.3
	3.00	1	1.3	1.3	7.5
	3.13	1	1.3	1.3	8.8
	3.25	1	1.3	1.3	10.0
	3.38	1	1.3	1.3	11.3
	3.50	2	2.5	2.5	13.8
	3.63	3	3.8	3.8	17.5
	3.75	5	6.3	6.3	23.8
	4.00	4	5.0	5.0	28.8
	4.13	3	3.8	3.8	32.5
	4.25	1	1.3	1.3	33.8
	4.38	2	2.5	2.5	36.3
	4.50	8	10.0	10.0	46.3
	4.63	2	2.5	2.5	48.8
	4.75	7	8.8	8.8	57.5
	4.88	8	10.0	10.0	67.5
	5.00	26	32.5	32.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

### Frequência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.38	1	1.3	1.3	1.3
	1.50	2	2.5	2.5	3.8
	1.63	1	1.3	1.3	5.0
	1.75	3	3.8	3.8	8.8
	2.00	3	3.8	3.8	12.5
	2.13	2	2.5	2.5	15.0
	2.25	5	6.3	6.3	21.3
	2.38	1	1.3	1.3	22.5
	2.50	8	10.0	10.0	32.5
	2.63	3	3.8	3.8	36.3
	2.75	2	2.5	2.5	38.8
	2.88	5	6.3	6.3	45.0
	3.00	6	7.5	7.5	52.5
	3.13	3	3.8	3.8	56.3
	3.25	4	5.0	5.0	61.3
	3.38	3	3.8	3.8	65.0
	3.50	4	5.0	5.0	70.0
	3.63	2	2.5	2.5	72.5
	3.75	9	11.3	11.3	83.8
	3.88	2	2.5	2.5	86.3
	4.00	11	13.8	13.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

### Envolvimento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.38	1	1.3	1.3	1.3
	2.63	3	3.8	3.8	5.0
	2.75	1	1.3	1.3	6.3
	2.81	1	1.3	1.3	7.5
	2.88	1	1.3	1.3	8.8
	2.94	4	5.0	5.0	13.8
	3.00	2	2.5	2.5	16.3
	3.06	2	2.5	2.5	18.8
	3.13	2	2.5	2.5	21.3
	3.19	3	3.8	3.8	25.0
	3.25	1	1.3	1.3	26.3
	3.31	2	2.5	2.5	28.8
	3.44	1	1.3	1.3	30.0
	3.50	4	5.0	5.0	35.0
	3.56	3	3.8	3.8	38.8
	3.63	3	3.8	3.8	42.5
	3.69	2	2.5	2.5	45.0
	3.75	5	6.3	6.3	51.3
	3.81	2	2.5	2.5	53.8
	3.88	3	3.8	3.8	57.5
	3.94	4	5.0	5.0	62.5
	4.00	6	7.5	7.5	70.0
	4.06	1	1.3	1.3	71.3
	4.13	5	6.3	6.3	77.5
	4.19	2	2.5	2.5	80.0
	4.25	4	5.0	5.0	85.0
	4.38	4	5.0	5.0	90.0
	4.44	2	2.5	2.5	92.5
	4.50	6	7.5	7.5	100.0
Total		80	100.0	100.0	

		Satisfação	Frequência	Envolvimento
N	Valid	80	80	80
	Missing	0	0	0
Mean		4,3938	3,0016	3,6977
Median		4,7500	3,0000	3,7500
Mode		5,00	4,00	4,00(a)
Std. Deviation		,71548	,74775	,55497
Minimum		2,00	1,38	2,38
Maximum		5,00	4,00	4,50
Percentiles	25	4,0000	2,5000	3,2031
	50	4,7500	3,0000	3,7500
	75	5,0000	3,7500	4,1250

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Satisfação	Between Groups	,658	2	,329	,636	,532
	Within Groups	39,783	77	,517		
	Total	40,441	79			
Frequência	Between Groups	5,249	2	2,624	5,192	,008
	Within Groups	38,923	77	,505		
	Total	44,172	79			
Envolvimento	Between Groups	2,085	2	1,043	3,609	,032
	Within Groups	22,246	77	,289		
	Total	24,332	79			

## Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Sala	(J) Sala	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Satisfação	3	4	-,14367	,21929	,790	-,6677	,3804
		5	,07786	,19352	,915	-,3846	,5403
	4	3	,14367	,21929	,790	-,3804	,6677
		5	,22153	,19638	,500	-,2478	,6909
	5	3	-,07786	,19352	,915	-,5403	,3846
		4	-,22153	,19638	,500	-,6909	,2478
Frequência	3	4	,16369	,21691	,732	-,3547	,6821
		5	,57939*	,19141	,009	,1219	1,0368
	4	3	-,16369	,21691	,732	-,6821	,3547
		5	,41570	,19425	,088	-,0485	,8799
	5	3	-,57939*	,19141	,009	-1,0368	-,1219
		4	-,41570	,19425	,088	-,8799	,0485
Envolvimento	3	4	,01001	,16398	,998	-,3819	,4019
		5	,32862	,14471	,066	-,0172	,6745
	4	3	-,01001	,16398	,998	-,4019	,3819
		5	,31861	,14685	,083	-,0323	,6696
	5	3	-,32862	,14471	,066	-,6745	,0172
		4	-,31861	,14685	,083	-,6696	,0323

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Ident\_escr

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	3	3.8	3.8	3.8
	2.00	1	1.3	1.3	5.0
	6.00	1	1.3	1.3	6.3
	7.00	2	2.5	2.5	8.8
	8.00	1	1.3	1.3	10.0
	9.00	1	1.3	1.3	11.3
	10.00	2	2.5	2.5	13.8
	12.00	2	2.5	2.5	16.3
	14.00	2	2.5	2.5	18.8
	15.00	5	6.3	6.3	25.0
	16.00	3	3.8	3.8	28.8
	17.00	2	2.5	2.5	31.3
	18.00	10	12.5	12.5	43.8
	19.00	45	56.3	56.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Conteudo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	15	18.8	18.8	18.8
	1.00	5	6.3	6.3	25.0
	2.00	10	12.5	12.5	37.5
	3.00	6	7.5	7.5	45.0
	4.00	8	10.0	10.0	55.0
	5.00	9	11.3	11.3	66.3
	6.00	8	10.0	10.0	76.3
	7.00	2	2.5	2.5	78.8
	8.00	2	2.5	2.5	81.3
	9.00	2	2.5	2.5	83.8
	10.00	2	2.5	2.5	86.3
	11.00	2	2.5	2.5	88.8
	12.00	2	2.5	2.5	91.3
	13.00	2	2.5	2.5	93.8
	14.00	3	3.8	3.8	97.5
	15.00	1	1.3	1.3	98.8
	16.00	1	1.3	1.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Função

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	22	27.5	27.5	27.5
1.00	8	10.0	10.0	37.5
2.00	12	15.0	15.0	52.5
3.00	9	11.3	11.3	63.8
4.00	4	5.0	5.0	68.8
5.00	2	2.5	2.5	71.3
6.00	3	3.8	3.8	75.0
7.00	5	6.3	6.3	81.3
8.00	2	2.5	2.5	83.8
9.00	2	2.5	2.5	86.3
11.00	1	1.3	1.3	87.5
12.00	4	5.0	5.0	92.5
13.00	2	2.5	2.5	95.0
14.00	2	2.5	2.5	97.5
16.00	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

**Funcionalidade**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	3	3.8	3.8	3.8
2.00	1	1.3	1.3	5.0
6.00	1	1.3	1.3	6.3
7.00	1	1.3	1.3	7.5
10.00	1	1.3	1.3	8.8
12.00	3	3.8	3.8	12.5
13.00	1	1.3	1.3	13.8
15.00	2	2.5	2.5	16.3
16.00	3	3.8	3.8	20.0
17.00	3	3.8	3.8	23.8
18.00	3	3.8	3.8	27.5
19.00	4	5.0	5.0	32.5
20.00	2	2.5	2.5	35.0
21.00	4	5.0	5.0	40.0
22.00	2	2.5	2.5	42.5
23.00	4	5.0	5.0	47.5
24.00	5	6.3	6.3	53.8
25.00	1	1.3	1.3	55.0
26.00	1	1.3	1.3	56.3
27.00	6	7.5	7.5	63.8
28.00	3	3.8	3.8	67.5
29.00	2	2.5	2.5	70.0
30.00	2	2.5	2.5	72.5
31.00	1	1.3	1.3	73.8
32.00	2	2.5	2.5	76.3
33.00	1	1.3	1.3	77.5
34.00	2	2.5	2.5	80.0
35.00	2	2.5	2.5	82.5
37.00	1	1.3	1.3	83.8
38.00	1	1.3	1.3	85.0
39.00	1	1.3	1.3	86.3
41.00	2	2.5	2.5	88.8
43.00	2	2.5	2.5	91.3
44.00	1	1.3	1.3	92.5
45.00	3	3.8	3.8	96.3
47.00	1	1.3	1.3	97.5
48.00	1	1.3	1.3	98.8
51.00	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

**Statistics**

		Funcionalidade	Ident_escr	Conteudo	Função
N	Valid	80	80	80	80
	Missing	0	0	0	0
Mean		25,0500	16,3250	4,7625	3,9625
Median		24,0000	19,0000	4,0000	2,0000
Mode		27,00	19,00	,00	,00
Std. Deviation		11,53410	4,77540	4,28493	4,46773
Minimum		1,00	1,00	,00	,00
Maximum		51,00	19,00	16,00	16,00
Percentiles	25	18,0000	15,2500	1,2500	,0000
	50	24,0000	19,0000	4,0000	2,0000
	75	32,0000	19,0000	6,0000	6,7500

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Funcionalidade	Between Groups	2757,086	2	1378,543	13,692	,000
	Within Groups	7752,714	77	100,685		
	Total	10509,800	79			
Ident_escr	Between Groups	241,554	2	120,777	5,961	,004
	Within Groups	1559,996	77	20,260		
	Total	1801,550	79			
Conteudo	Between Groups	356,762	2	178,381	12,558	,000
	Within Groups	1093,725	77	14,204		
	Total	1450,488	79			
Função	Between Groups	434,300	2	217,150	14,634	,000
	Within Groups	1142,588	77	14,839		
	Total	1576,888	79			

## Multiple Comparisons

## Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Sala	(J) Sala	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Funcionalidade	3	4	,15801	3,06122	,999	-7,1579	7,4739
		5	-11,69656*	2,70144	,000	-18,1526	-5,2405
	4	3	-,15801	3,06122	,999	-7,4739	7,1579
		5	-11,85457*	2,74148	,000	-18,4063	-5,3028
	5	3	11,69656*	2,70144	,000	5,2405	18,1526
	4	11,85457*	2,74148	,000	5,3028	18,4063	
Ident_escr	3	4	2,37662	1,37319	,200	-,9051	5,6584
		5	-1,85504	1,21180	,282	-4,7511	1,0410
	4	3	-2,37662	1,37319	,200	-5,6584	,9051
		5	-4,23166*	1,22976	,003	-7,1706	-1,2927
	5	3	1,85504	1,21180	,282	-1,0410	4,7511
	4	4,23166*	1,22976	,003	1,2927	7,1706	
Conteudo	3	4	-1,06277	1,14980	,627	-3,8106	1,6851
		5	-4,68182*	1,01466	,000	-7,1067	-2,2569
	4	3	1,06277	1,14980	,627	-1,6851	3,8106
		5	-3,61905*	1,02970	,002	-6,0799	-1,1582
	5	3	4,68182*	1,01466	,000	2,2569	7,1067
	4	3,61905*	1,02970	,002	1,1582	6,0799	
Função	3	4	-1,15584	1,17520	,589	-3,9644	1,6527
		5	-5,15971*	1,03708	,000	-7,6382	-2,6812
	4	3	1,15584	1,17520	,589	-1,6527	3,9644
		5	-4,00386*	1,05245	,001	-6,5191	-1,4886
	5	3	5,15971*	1,03708	,000	2,6812	7,6382
	4	4,00386*	1,05245	,001	1,4886	6,5191	

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

## Pranchas de conhecimento de Histórias

### historigconhc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3.8	3.8	3.8
ambos	27	33.8	33.8	37.5
filme	8	10.0	10.0	47.5
livro	41	51.3	51.3	98.8
tv	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

### Personagem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	3	3.8	3.8	3.8
1.00	5	6.3	6.3	10.0
2.00	9	11.3	11.3	21.3
3.00	16	20.0	20.0	41.3
4.00	17	21.3	21.3	62.5
5.00	13	16.3	16.3	78.8
6.00	4	5.0	5.0	83.8
7.00	1	1.3	1.3	85.0
8.00	7	8.8	8.8	93.8
9.00	2	2.5	2.5	96.3
10.00	1	1.3	1.3	97.5
11.00	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

### Titulos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	3	3.8	3.8	3.8
1.00	2	2.5	2.5	6.3
2.00	5	6.3	6.3	12.5
3.00	3	3.8	3.8	16.3
4.00	8	10.0	10.0	26.3
5.00	9	11.3	11.3	37.5
6.00	9	11.3	11.3	48.8
7.00	13	16.3	16.3	65.0
8.00	3	3.8	3.8	68.8
9.00	6	7.5	7.5	76.3
10.00	2	2.5	2.5	78.8
12.00	5	6.3	6.3	85.0
14.00	3	3.8	3.8	88.8
15.00	3	3.8	3.8	92.5
16.00	4	5.0	5.0	97.5
17.00	1	1.3	1.3	98.8
18.00	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Reconto

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	21	26,3	26,3
	1,00	11	13,8	40,0
	2,00	11	13,8	53,8
	3,00	5	6,3	60,0
	4,00	5	6,3	66,3
	5,00	5	6,3	72,5
	6,00	4	5,0	77,5
	7,00	5	6,3	83,8
	8,00	3	3,8	87,5
	9,00	3	3,8	91,3
	10,00	2	2,5	93,8
	11,00	1	1,3	95,0
	14,00	3	3,8	98,8
	16,00	1	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Históriasglobal

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	3	3.8	3.8
	2.00	2	2.5	6.3
	3.00	2	2.5	8.8
	4.00	1	1.3	10.0
	5.00	1	1.3	11.3
	6.00	2	2.5	13.8
	7.00	5	6.3	20.0
	8.00	7	8.8	28.8
	9.00	6	7.5	36.3
	10.00	2	2.5	38.8
	11.00	5	6.3	45.0
	12.00	3	3.8	48.8
	13.00	5	6.3	55.0
	14.00	5	6.3	61.3
	15.00	3	3.8	65.0
	16.00	2	2.5	67.5
	17.00	2	2.5	70.0
	19.00	1	1.3	71.3
	20.00	1	1.3	72.5
	21.00	4	5.0	77.5
	22.00	1	1.3	78.8
	23.00	1	1.3	80.0
	24.00	2	2.5	82.5
	26.00	1	1.3	83.8
	27.00	1	1.3	85.0
	28.00	1	1.3	86.3
	30.00	2	2.5	88.8
	32.00	2	2.5	91.3
	33.00	1	1.3	92.5
	36.00	1	1.3	93.8
	38.00	3	3.8	97.5
	39.00	1	1.3	98.8
	44.00	1	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

**Statistics**

		Personagem	Titulos	Reconto	Histórias global
N	Valid	80	80	80	80
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,2625	7,3375	3,6500	15,2500
Median		4,0000	7,0000	2,0000	13,0000
Mode		4,00	7,00	,00	8,00
Std. Deviation		2,44817	4,43503	3,94295	10,33674
Minimum		,00	,00	,00	,00
Maximum		11,00	18,00	16,00	44,00
Percentiles	25	3,0000	4,0000	,0000	8,0000
	50	4,0000	7,0000	2,0000	13,0000
	75	5,0000	9,0000	6,0000	21,0000

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Históriasglobal	Between Groups	1388,656	2	694,328	7,581	,001
	Within Groups	7052,344	77	91,589		
	Total	8441,000	79			
Personagem	Between Groups	80,402	2	40,201	7,875	,001
	Within Groups	393,086	77	5,105		
	Total	473,488	79			
Titulos	Between Groups	214,016	2	107,008	6,150	,003
	Within Groups	1339,872	77	17,401		
	Total	1553,887	79			
Reconto	Between Groups	188,847	2	94,424	6,995	,002
	Within Groups	1039,353	77	13,498		
	Total	1228,200	79			

### Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Sala	(J) Sala	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Históriasglobal	3	4	-8,88095*	2,91968	,009	-15,8586	-1,9033
		5	-9,55405*	2,57653	,001	-15,7116	-3,3965
	4	3	8,88095*	2,91968	,009	1,9033	15,8586
		5	-,67310	2,61472	,964	-6,9219	5,5757
	5	3	9,55405*	2,57653	,001	3,3965	15,7116
4	5	-,67310	2,61472	,964	-5,5757	6,9219	
Personagem	3	4	-2,17316*	,68931	,006	-3,8205	-,5258
		5	-2,28256*	,60829	,001	-3,7363	-,8288
	4	3	2,17316*	,68931	,006	,5258	3,8205
		5	-,10940	,61731	,983	-1,5847	1,3659
	5	3	2,28256*	,60829	,001	,8288	3,7363
4	5	-,10940	,61731	,983	-1,3659	1,5847	
Titulos	3	4	-3,65152*	1,27262	,015	-6,6929	-,6101
		5	-3,66953*	1,12305	,005	-6,3535	-,9856
	4	3	3,65152*	1,27262	,015	,6101	6,6929
		5	-,01802	1,13970	1,000	-2,7417	2,7057
	5	3	3,66953*	1,12305	,005	,9856	6,3535
4	5	-,01802	1,13970	1,000	-2,7057	2,7417	
Reconto	3	4	-3,05628*	1,12085	,021	-5,7350	-,3776
		5	-3,60197*	,98912	,001	-5,9658	-1,2381
	4	3	3,05628*	1,12085	,021	,3776	5,7350
		5	-,54569	1,00378	,850	-2,9446	1,8532
	5	3	3,60197*	,98912	,001	1,2381	5,9658
4	5	-,54569	1,00378	,850	-1,8532	2,9446	

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

### Conceptualizações

#### Concep

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	29	36.3	36.3	36.3
1	15	18.8	18.8	55.0
2	28	35.0	35.0	90.0
3	6	7.5	7.5	97.5
4	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

#### Statistics

Concep		
N	Valid	80
	Missing	0
Mean		1,21
Median		1,00
Mode		0
Std. Deviation		1,099
Minimum		0
Maximum		4
Percentiles	25	,00
	50	1,00
	75	2,00

**Ranks**

	Sala	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Concep	3	22	14,50	319,00
	4	21	29,86	627,00
	Total	43		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Concep
Mann-Whitney U	66,000
Wilcoxon W	319,000
Z	-4,757
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Sala

**Ranks**

	Sala	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Concep	3	22	12,00	264,00
	5	37	40,70	1506,00
	Total	59		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Concep
Mann-Whitney U	11,000
Wilcoxon W	264,000
Z	-6,617
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Sala

**Ranks**

	Sala	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Concep	4	21	16,98	356,50
	5	37	36,61	1354,50
	Total	58		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Concep
Mann-Whitney U	125,500
Wilcoxon W	356,500
Z	-4,568
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Sala

EDEI

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1.3	1.3	1.3
16	2	2.5	2.5	3.8
17	2	2.5	2.5	6.3
18	1	1.3	1.3	7.5
19	8	10.0	10.0	17.5
20	10	12.5	12.5	30.0
21	6	7.5	7.5	37.5
22	9	11.3	11.3	48.8
23	4	5.0	5.0	53.8
24	13	16.3	16.3	70.0
25	13	16.3	16.3	86.3
26	6	7.5	7.5	93.8
27	4	5.0	5.0	98.8
28	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Statistics

EDEI

N	Valid	80
	Missing	0
Mean		22,26
Median		23,00
Mode		24 <sup>a</sup>
Std. Deviation		3,798
Minimum		0
Maximum		28
Percentiles	25	20,00
	50	23,00
	75	25,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

ANOVA

EDEI

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	165,187	2	82,593	6,527	,002
Within Groups	974,301	77	12,653		
Total	1139,488	79			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: EDEI

Tukey HSD

(I) Sala	(J) Sala	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
3	4	-2,855*	1,085	,027	-5,45	-,26
	5	-3,370*	,958	,002	-5,66	-1,08
4	3	2,855*	1,085	,027	,26	5,45
	5	-,515	,972	,857	-2,84	1,81
5	3	3,370*	,958	,002	1,08	5,66
	4	,515	,972	,857	-1,81	2,84

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Correlations

Spearman's rho	Tpleitmin	Inicleitmes	Concep	EDEI	Funcionalidade	Histórias global	Literatura	Diadia	Entretenimento	Treino	Satisfação	Frequência
Correlation Coefficient	1,000	,144	-,039	-,176	-,280	-,199	,055	,245	,207	,286	,004	-,194
Sig. (2-tailed)		,382	,813	,285	,085	,225	,741	,132	,206	,077	,979	,237
N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
Correlation Coefficient	,144	1,000	,150	-,375**	-,045	-,269	-,294*	,259	,041	,242	-,251	-,101
Sig. (2-tailed)	,382		,313	,009	,762	,068	,045	,078	,785	,101	,089	,498
N	39	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
Correlation Coefficient	-,039	,150	1,000	,358**	,460**	,404**	,124	,034	,018	-,351*	-,012	,286*
Sig. (2-tailed)	,813	,313		,001	,000	,000	,385	,811	,901	,012	,916	,010
N	39	47	80	80	80	80	51	51	51	51	80	80
Correlation Coefficient	-,176	-,375**	,358**	1,000	,351**	,563**	,255	,133	,117	-,040	-,102	,157
Sig. (2-tailed)	,285	,009	,001		,001	,000	,071	,351	,414	,783	,370	,165
N	39	47	80	80	80	80	51	51	51	51	80	80
Correlation Coefficient	-,280	-,045	,460**	,351**	1,000	,461**	,126	-,005	-,074	-,022	-,006	,197
Sig. (2-tailed)	,085	,762	,000	,001		,000	,378	,972	,606	,878	,957	,079
N	39	47	80	80	80	80	51	51	51	51	80	80
Correlation Coefficient	-,199	-,269	,404**	,563**	,461**	1,000	,471**	,056	,140	,083	-,243*	,137
Sig. (2-tailed)	,225	,068	,000	,000	,000		,000	,698	,328	,562	,030	,227
N	39	47	80	80	80	80	51	51	51	51	80	80
Correlation Coefficient	,055	-,294*	,124	,255	,126	,471**	1,000	-,019	-,218	-,068	,108	-,172
Sig. (2-tailed)	,741	,045	,385	,071	,378	,000		,892	,124	,637	,450	,226
N	39	47	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Correlation Coefficient	,245	,259	,034	,133	-,005	,056	-,019	1,000	,599**	,455**	,238	-,180
Sig. (2-tailed)	,132	,078	,811	,351	,972	,698	,892		,000	,001	,093	,206
N	39	47	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Correlation Coefficient	,207	,041	,018	-,117	,074	,140	,218	,599**	1,000	,464**	,153	,135
Sig. (2-tailed)	,206	,785	,901	,414	,606	,328	,124	,000		,001	,284	,343
N	39	47	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Correlation Coefficient	,286	,242	-,351*	,040	-,022	,083	,068	,455**	,464**	1,000	-,195	-,289*
Sig. (2-tailed)	,077	,101	,012	,783	,878	,562	,637	,001	,001		,171	,040
N	39	47	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Correlation Coefficient	,004	-,251	-,012	,102	-,006	-,243*	,108	-,238	-,153	-,195	1,000	,158
Sig. (2-tailed)	,979	,089	,916	,370	,957	,030	,450	,093	,284	,171		,160
N	39	47	80	80	80	80	51	51	51	51	80	80
Correlation Coefficient	-,194	-,101	,286*	,157	,197	,137	-,172	-,180	-,135	-,289*	,158	1,000
Sig. (2-tailed)	,237	,498	,010	,165	,079	,227	,226	,324	,206	,040	,160	
N	39	47	80	80	80	80	51	51	51	51	80	80

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).