

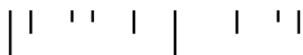


HÁBITOS DE LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA NA POPULAÇÃO ESCOLAR DO 1.º CICLO

Sandra C. Ramos de Lima

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa
Orientador: Professora Doutora Carolina Gonçalves

2022



HÁBITOS DE LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA NA POPULAÇÃO ESCOLAR DO 1.º CICLO

Sandra C. Ramos de Lima

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa
Orientador: Professora Doutora Carolina Gonçalves

2022

| | ' ' | | ' ' |

DEDICATÓRIA

|' '' | | ''

À Teresa e à Joana,
por serem a minha luz na descoberta,
por me terem mostrado o universo do imaginário infantil
e a magia do mundo da literatura para a infância,
por existirem na minha vida...
Amo-vos!

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Este estudo é o resultado de um projeto de crescimento e valorização pessoal que teve início há uns anos atrás e que hoje finalmente se concretiza, mostrando que nós somos o que queremos, apesar de todas as adversidades, e que tudo se torna mais fácil se tivermos a sorte de ter as pessoas certas ao nosso lado.

Aos meus pais, que me possibilitaram abraçar uma carreira que adoro e ser feliz no desempenho da minha profissão.

Às minhas filhas, por serem absolutamente incríveis e por me permitirem ser mãe, professora e investigadora.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que sempre tiveram uma palavra de incentivo e ofereceram generosamente apoio em tudo o que fosse necessário.

Aos alunos e famílias que aceitaram fazer parte deste projeto.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que marcaram o meu percurso, em particular à Professora Doutora Carolina Gonçalves pela paciência, incentivo e apoio na orientação deste trabalho.

Aos mestres da 307, grupo de professores empenhado em mudar o mundo, pelo companheirismo e conforto durante a caminhada.

À Maria e à Mafalda, amigas e colegas de sempre, por me terem trazido de volta à Escola Superior de Educação de Lisboa e por me terem feito acreditar que ainda era possível voltar a ser feliz na ESELx e concluir este projeto.

Obrigada!

Resumo

O presente estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Didática do Português da Escola Superior de Educação de Lisboa, insere-se na temática dos hábitos de leitura e desenvolvimento da literacia na população escolar do 1.º CEB e pretende: i) analisar de que forma os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar afetam o desenvolvimento da literacia no 1.º ciclo, com a finalidade de os identificar, conhecer e caracterizar como boas práticas associadas ao desenvolvimento da literacia; ii) conhecer os hábitos de leitura das famílias de crianças do 1.º CEB, face à utilização que estas fazem das estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura, e iii) mobilizar este conhecimento para a adequação das práticas pedagógicas dos professores em contexto de sala de aula, assim como das boas práticas das famílias relativamente a hábitos de leitura e escrita. Este estudo, de natureza correlacional, realizou-se a partir de dados recolhidos através de questionários e testes a uma amostra de alunos do 1.º CEB de uma escola pública da área metropolitana de Lisboa. Aliando a perspetiva da família enquanto fator ambiental de excelência, e a perspetiva da escola enquanto promotora indiscutível de um ambiente educativo de qualidade, este estudo permite a reflexão sobre os fatores que influenciam a aquisição da literacia, aprofunda o seu impacto e, apesar das limitações, conclui que as boas práticas ao nível dos hábitos de leitura são determinantes na construção da literacia de uma criança em idade escolar.

Palavras-chave: literacia; literacia familiar; hábitos de leitura; leitura recreativa; leitura funcional.

Abstract

This study, carried out within the scope of the Master's Degree in Portuguese Didactics at the Lisbon Higher School of Education, is part of the theme of reading habits and literacy development in the school population of the 1st CEB and aims to: i) analyse how the reading and writing habits of school-age children affect the development of literacy in the 1st cycle, in order to identify, know and characterize them as good practices associated with the development of literacy; ii) get to know the reading habits of the families of children from the 1st CEB, given the use they make of the municipal structures to support and promote reading, and iii) mobilize this knowledge for the adequacy of the pedagogical practices of teachers in the context of the classroom, as well as good practices of families regarding reading and writing habits. This study, of a correlational nature, was carried out from data collected through questionnaires and tests from a sample of students from the 1st CEB of a public school in the metropolitan area of Lisbon. Combining the perspective of the family as an environmental factor of excellence, and the perspective of the school as an indisputable promoter of a quality educational environment, this study allows for reflection on the factors that influence the acquisition of literacy, deepens its impact and, despite its limitations, concludes that good practices in terms of reading habits are crucial in building the literacy of a school-age child.

Keywords: literacy; family literacy; reading habits; recreational reading; functional reading.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
2.1 Literacia: breve abordagem ao conceito.....	18
2.2 Fatores que influenciam a aquisição da literacia e o desenvolvimento de competências de leitura.....	20
2.2.1 Fatores biológicos e ambientais	20
2.2.1.1 A família enquanto fator ambiental.....	22
2.2.2 Fatores psicossociais	24
2.2.3 O papel do ambiente educativo.....	26
3. ESTUDO EMPÍRICO.....	29
3.1 Metodologia.....	30
3.1.1 Problema e questões orientadoras	32
3.1.2 Objetivos do estudo.....	33
3.2 Caracterização dos participantes.....	34
3.2.1 Princípios éticos	36
3.3 Procedimentos e instrumentos	36
3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	37
3.3.3.1 Questionário sobre os hábitos de leitura.....	38
3.3.3.2 Avaliação da competência leitora	41
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	43
4.1 Questionário sobre os hábitos de leitura	44
4.1.1 Práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional	44
4.1.2 Práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa.....	47
4.1.3 Práticas de treino promotoras de leitura e de escrita	49
4.1.4 Práticas de aquisição de livros ou de outros suportes de leitura	52
4.1.5 Práticas de requisição de livros em bibliotecas ou ludobibliotecas.....	54
4.1.6 Participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas	56
4.1.7 Reconhecimento da importância das estruturas de apoio e promoção da prática regular da leitura em crianças em idade escolar	56

4.1.8	Locais preferidos das famílias para a prática de leitura recreativa.....	58
4.2	Avaliação da competência leitora	60
4.3	Estabelecimento de correlação entre o ano de escolaridade, a avaliação da competência leitora e as variáveis sobre os hábitos de leitura	62
5.	CONCLUSÃO.....	71
	REFERÊNCIAS.....	78
	ANEXOS.....	81
	Anexo A. Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento	82
	Anexo B. Carta aos encarregados de educação	83
	Anexo C. Questionário sobre hábitos de leitura (versão 1.º ano)	84
	Anexo D. Questionário sobre hábitos de leitura (versão 2.º, 3.º e 4.º anos)	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Distribuição dos participantes por ano de escolaridade</i>	34
Tabela 2 <i>Género dos participantes por ano de escolaridade</i>	35
Tabela 3 <i>Práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional</i>	45
Tabela 4 <i>Práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa</i>	47
Tabela 5 <i>Práticas de treino promotoras da leitura e da escrita</i>	50
Tabela 6 <i>Práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura</i>	52
Tabela 7 <i>Práticas de requisição de livros em bibliotecas ou ludobibliotecas</i>	54
Tabela 8 <i>Participação em atividades promovidas nas bibliotecas e ludobibliotecas</i> ...	56
Tabela 9 <i>Reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas</i>	57
Tabela 10 <i>Média dos TCTML-n</i>	61
Tabela 11 <i>Correlação entre o ano de escolaridade, a avaliação da competência leitora e as variáveis do questionário sobre hábitos de leitura</i>	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de aquisição de livros ou outros suportes de leitura.....	53
Gráfico 2 - Frequência de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas	55
Gráfico 3 - Locais preferidos para a prática de leitura recreativa.....	59

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente estudo insere-se na temática dos hábitos de leitura e desenvolvimento da literacia na população escolar do 1.º CEB e pretende analisar de que forma os hábitos de leitura e escrita das crianças em idade escolar influenciam o desenvolvimento da literacia nos primeiros anos de aprendizagem formal.

A aquisição da literacia e o desenvolvimento das competências de leitura ao longo dos primeiros anos de escolaridade são determinados por fatores de ordem diversa que foram e continuarão a ser alvo de uma reflexão profunda na literatura e em estudos da especialidade. Para além dos fatores ditos biológicos referidos por Fletcher et al. (2002) e McKenna et al. (2012), é imprescindível não esquecer que a qualidade dos ambientes em que a criança se encontra inserida é igualmente determinante, enquanto aspeto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento da literacia (Snow, Burns e Griffin, 1998). Uma criança cujo ambiente familiar lhe proporciona a oportunidade de contactar com obras literárias de referência adequadas ao seu nível de literacia ou que frequenta habitualmente espaços destinados à leitura, como bibliotecas ou ludobibliotecas, terá maiores oportunidades de desenvolver as suas competências de leitura com sucesso.

A família poderá assim ser entendida como um fator de ordem ambiental, não só pela inquestionável contribuição genética como também pela sua história e pelo modo como esta se assume como uma contribuição inequívoca na formação das competências de leitura de uma criança em desenvolvimento. Conlon et al. (2006), mostram que o contributo da família, enquanto fator de impacto ambiental, é fundamental para o desenvolvimento da literacia.

Não sendo o propósito deste estudo realizar um confronto entre os fatores de ordem biológica e os fatores de ordem ambiental, e embora o género e a idade possam ser objeto de investigação transversal no que diz respeito aos hábitos de leitura promotores do desenvolvimento da literacia, o seu foco incide na forma como o contexto ou o ambiente tem impacto direto no desenvolvimento das competências de leitura.

Assim, assume-se como objetivo essencial do presente estudo analisar de que forma os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar afetam o desenvolvimento da literacia no 1.º CEB. Torna-se assim pertinente relacionar os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar com a sua competência leitora, com

o objetivo de os identificar, conhecer e caracterizar como boas práticas associadas ao desenvolvimento da literacia.

O estudo tem ainda o objetivo de conhecer os hábitos de leitura das famílias de crianças provenientes de uma escola básica do 1.º CEB da área metropolitana de Lisboa, face à utilização que estas fazem das estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura.

Numa perspetiva mais abrangente, pretende-se mobilizar este conhecimento para a adequação das práticas pedagógicas dos professores no âmbito da educação literária em contexto de sala de aula, assim como das boas práticas das famílias relativamente a hábitos de leitura e escrita.

No sentido de viabilizar a análise pretendida, realizou-se uma reflexão teórica sobre o tema, numa breve abordagem ao conceito de literacia e aos fatores que influenciam a sua aquisição, a par com o desenvolvimento das competências da leitura, considerando as conceções de diferentes investigadores.

Numa primeira fase do estudo, optou-se por conhecer e caracterizar os hábitos de leitura de uma amostra de crianças provenientes de uma escola básica pública do 1.º CEB, bem como das suas famílias, através da aplicação de um questionário (cf. anexo C e anexo D) em que se aferem as boas práticas promotoras de leitura e escrita funcional e recreativa. Com a aplicação deste instrumento, pretendeu-se ainda caracterizar a frequência com que cada família recorre às estruturas concelhias de apoio à leitura, bibliotecas e ludobibliotecas, e que tipo de utilização faz desses espaços.

Para cumprir os objetivos descritos, foram aplicados os *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*, que integram a BAL, Bateria de Avaliação da Leitura, de Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana (2014) a um grupo de crianças do 1.º CEB. Os resultados desta aplicação foram correlacionados com os dados recolhidos nos questionários para as famílias (cf. anexo C e anexo D), procurando encontrar uma relação entre os hábitos de leitura destas crianças nas variáveis consideradas essenciais, o ano de escolaridade em que se encontram e a sua competência ao nível da compreensão leitora.

Ao nível estrutural, o presente estudo divide-se em cinco capítulos distintos. No primeiro apresenta-se a fundamentação teórica mencionada anteriormente com particular foco nos aspetos considerados essenciais para a análise. Em seguida, apresenta-se a metodologia do estudo e os instrumentos de recolha de dados privilegiados. A secção seguinte é dedicada à apresentação e discussão de resultados. Por último, apresenta-se a secção das conclusões e os anexos a este trabalho.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | " | | " |

2.1 Literacia: breve abordagem ao conceito

"Les « literacy skills » seraient donc « l'ensemble des compétences et des habiletés sous-tendant l'appropriation et le développement de la lecture et de l'écriture »."
(Alamargot, 2015)

Literacia é um termo polissémico que ao longo dos tempos tem vindo a apresentar diferentes significados consoante o contexto em que é empregue ou a área do conhecimento a que diz respeito. A noção de literacia pode variar se aplicada no domínio da psicologia do desenvolvimento ou, por exemplo, no âmbito da psicologia social, conforme descrito por Alamargot (2015).

Deriva da palavra latina *littera* e foi traduzida para português e francês a partir do termo inglês *literacy*. Na língua francesa, segundo Alamargot (2015), a complexidade na definição deste conceito foi aumentada pela ambiguidade da tradução, referindo-se à apropriação do código da leitura e da escrita, assim como ao nível de alfabetização. Não é raro observar o termo literacia associado a conceitos como *skills* ou *abilities*, que podem ser traduzidos como competências, habilidades ou capacidades.

De acordo com Mata e Pacheco (2009), o termo literacia foi empregue para definir as capacidades de um indivíduo de compreender e utilizar a leitura e a escrita. Estas autoras referem que, de acordo com Bonci (2008), esse mesmo termo tem vindo a perder a definição convencional que tinha para passar a incluir uma ampla gama de processos e habilidades complexas e multidimensionais.

A literacia traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, da escrita e do cálculo. (Benavente, 1996) Poder-se-á então definir este conceito como o conjunto das "capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana", segundo a mesma autora (p. 4). O conceito de literacia irá assim centrar-se no uso de competências e não na sua obtenção.

Importa salientar, face à polissemia do termo, que o seu uso neste estudo deva ser realizado numa perspetiva social e cultural, à luz da corrente construtivista, em que a literacia se assume como “the whole corpus of knowledge and strategies that is acquired through the constant exercise of those abilities” (Morais & Kolinsky, 2004, p. 600).

A literacia é um termo que se encontra bem difundido na sociedade atual, sendo facilmente empregue por pessoas de diferentes faixas etárias e provenientes de diversos contextos socioculturais. Refere-se à aquisição de competências e de conhecimentos globais em diferentes áreas do saber através da leitura, da sua interpretação e compreensão. A literacia de um indivíduo irá potenciar a forma como ele desempenha o seu papel na sociedade, enquanto ser pessoal e social, enquanto ator crítico que interage com o meio envolvente através da leitura e da escrita.

A par com a compreensão do conceito de literacia, assim como da sua importância na formação global do indivíduo, surge a preocupação com este aspeto nas idades que antecedem a aprendizagem da leitura e da escrita. A literacia emergente começa a ter um papel essencial enquanto processo fundador que antecede a aprendizagem da leitura e da escrita.

Hume et al. (2015), citando Whitehurst & Lonigan (1998), salientam que têm sido realizadas inúmeras investigações no domínio da literacia emergente, que é definida como o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que servem como precursores para as habilidades posteriores de leitura e escrita.

O seu estudo e análise permite antecipar eventuais limitações e obstáculos que possam vir a estar na origem de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, assim como potenciar aspetos que se possam vir a assumir como facilitadores neste processo.

A literacia tem uma relação inequívoca com a literacia familiar. Torna-se assim interessante desenvolver modos de observar esta influência, assim como analisar quais os fatores que mais contribuem e que se revelam mais determinantes para um eficiente desenvolvimento da literacia em crianças de idade escolar.

2.2 Fatores que influenciam a aquisição da literacia e o desenvolvimento de competências de leitura

A aquisição da literacia e o desenvolvimento das competências de leitura ao longo dos primeiros anos de escolaridade são determinados por fatores de ordem diversa, sobejamente identificados na literatura da especialidade. Com base nos estudos desenvolvidos por Conlon (2006), McKenna (2012) e Cunningham (2008), nesta secção apresentam-se: (i) a distinção entre os fatores de ordem biológica e os fatores ambientais (cf. secção 2.2.1), focando o contributo da família enquanto fator ambiental, (ii) os fatores psicossociais envolvidos (cf. 2.2.2) e (iii) o papel determinante da qualidade do ambiente educativo (cf. 2.2.3).

2.2.1 Fatores biológicos e ambientais

A aquisição da literacia e o desenvolvimento das competências de leitura nos primeiros anos de escolaridade são diretamente influenciadas por inúmeros fatores biológicos e ambientais que surgem descritos no modelo dos antecedentes das competências de leitura apresentado por Fletcher et al. (2002).

Este modelo distingue a biologia e o ambiente como os dois grandes fatores que influenciam as competências de leitura. Segundo Fletcher et al. (2002), aspetos como a integridade cerebral ou a genética contribuem para um melhor funcionamento cognitivo e um desempenho mais adequado ao nível da fonologia, ortografia ou da rapidez do processamento visual.

No âmbito dos fatores biológicos apresentados por Fletcher et al. (2002) são ainda identificadas outras variáveis passíveis de serem investigadas. McKenna, Conradi, Lawrence, Jang e Meyer (2012) referem a este propósito que a investigação mostra de forma consistente que as raparigas, de um modo geral, apresentam atitudes mais positivas perante a leitura do que os rapazes, sendo este um aspeto que importa também realçar. A

presença de uma atitude mais positiva no género feminino parece estar presente em todas as faixas etárias, sendo um aspeto observável em diferentes estudos referidos por estes autores, nomeadamente nos estudos PISA (2015) realizados em crianças até aos quinze anos de idade.

Ainda no que se refere aos fatores biológicos, estudos exploratórios sobre a relação existente entre as atitudes perante a leitura e a idade ou ano de escolaridade demonstram de forma muito consistente que as atitudes tendem a piorar com o tempo, ou seja, no início da escolaridade, as crianças tendem a revelar uma atitude mais positiva perante a leitura, escolhendo esta atividade em detrimento de outras. De acordo com McKenna et al. (2012), à medida que vão crescendo, esta escolha vai sendo preterida quando colocada como opção entre várias atividades.

No que diz respeito aos fatores relacionados com o ambiente, Fletcher et al. (2002) referem que estes fatores, tal como o contexto literário familiar, influenciam diretamente a perceção e a atitude face às competências de leitura.

Segundo estes autores, o conhecimento destes fatores poderá favorecer a identificação precoce de crianças que têm ou poderão vir a ter dificuldades ao nível das competências de leitura.

Considerando globalmente quer fatores de ordem ambiental quer fatores biológicos, Cunningham (2008) refere ainda quatro dimensões que contribuem significativamente para o sucesso na leitura, de acordo com Snow, Burns e Griffin (1998). A primeira aponta para a qualidade das capacidades intelectuais e sensoriais, ou seja, está relacionada com o fator biológico e genético apresentado por Fletcher et al. (2002). A segunda refere-se às expectativas e experiências positivas relacionadas com a literacia nos primeiros anos. Em terceiro, surge o apoio nas atividades e atitudes relacionadas com a leitura e, por último, a quarta dimensão refere-se à qualidade dos ambientes educacionais promotores de aprendizagem e literacia. As três últimas razões, referidas por Snow et al. (1998), consistem inequivocamente no que Fletcher et al. (2002) designam por ambiente, ou seja, os fatores de origem ambiental que influenciam a perceção e atitudes face às competências de leitura, aspetos determinantes para o seu sucesso.

Ainda no enquadramento da proposta de Snow et al. (1998), uma criança que tenha expectativas e experiências positivas intimamente relacionadas com atividades e tarefas de leitura terá maiores probabilidades de desenvolver as suas competências de forma adequada, enquanto uma criança que comece desde cedo a construir um conjunto de vivências negativas associadas a estas tarefas poderá observar dificuldades no seu percurso.

O facto de uma criança ter um apoio de qualidade em tarefas que envolvam estas competências também irá determinar maiores oportunidades de sucesso. Pode ser enquadrado neste aspeto o acompanhamento que a família realiza em momentos de leitura recreativa (Cunningham, 2008).

A qualidade dos ambientes em que a criança se encontra inserida é igualmente determinante, enquanto aspeto promotor da aprendizagem e da literacia. Uma criança cujo ambiente doméstico lhe proporciona a oportunidade de contactar com obras literárias de referência adequadas ao seu nível de literacia ou que frequenta habitualmente espaços destinados à leitura, como bibliotecas ou ludobibliotecas, terá maiores oportunidades de desenvolver as suas competências de leitura com sucesso.

Não sendo o propósito deste estudo realizar um confronto entre os fatores de ordem biológica e os fatores de ordem ambiental, e embora o género e a idade sejam objeto de investigação transversal no que diz respeito aos hábitos de leitura promotores do desenvolvimento da literacia, o foco doravante incide na forma como o contexto ou o ambiente tem impacto direto no desenvolvimento das competências de leitura.

2.2.1.1A família enquanto fator ambiental

Existem duas formas através das quais o contributo da família pode ter um impacto significativo na aquisição da literacia e desenvolvimento das competências de leitura. A primeira está relacionada com a contribuição genética, área específica de outros ramos de investigação. A segunda refere-se à forma como a história familiar influencia as competências de leitura de uma criança, proporcionando a presença ou ausência de

experiências significativas neste domínio, tal como descrito por Conlon et al. (2006).

Estes autores referem a existência de diversos estudos comparativos que investigam o desenvolvimento das competências de leitura em famílias em que se registam dificuldades nesta atividade e em famílias em que estas permanecem ausentes. A este propósito, conclui-se de uma forma global que as crianças provenientes de famílias que apresentam estas dificuldades têm baixas expectativas relativamente às atividades relacionadas com a leitura, evitando este tipo de experiências. Do mesmo modo, também se conclui que as crianças provenientes de famílias com histórias positivas relacionadas com a atividade de leitura se apresentam mais dispostas para este tipo de tarefas e têm uma menor probabilidade de vir a ter dificuldades no desenvolvimento destas competências.

Segundo Cunningham (2008), a qualidade do ambiente literário e o desenvolvimento da linguagem e da literacia estão significativamente relacionados. Como mostram Conlon et al. (2006), o contributo da família, enquanto fator de impacto ambiental, é fundamental para o desenvolvimento da literacia. Estes autores mencionam ainda outros aspetos que consideram determinantes, nomeadamente a qualidade do ambiente literário familiar, a criação de condições promotoras do desenvolvimento da literacia, a proveniência socioeconómica dos membros do agregado familiar e suas habilitações literárias, a exposição ao livro impresso e os hábitos de leitura dos pais ou dos cuidadores diretos.

Parece consensual a ideia de que o ambiente literário familiar promove o desenvolvimento da linguagem e da literacia. Se uma criança for proveniente de uma família que promova um ambiente literário de qualidade e cuja história tenha a presença assídua de experiências positivas relacionadas com a literatura, existem maiores probabilidades dessa mesma criança desenvolver as suas competências de leitura de forma adequada.

Os fatores de ordem demográfica relacionados com os elementos do agregado familiar, tais como a proveniência socioeconómica ou as habilitações literárias dos membros da família, embora um pouco menos relevantes, também constituem um fator de impacto ambiental.

2.2.2 Fatores psicossociais

A história familiar e os processos cognitivos, embora determinantes, não explicam por si só toda a variabilidade das competências de leitura de uma criança nos primeiros anos de escolaridade.

Conlon et al. (2006) apontam para o aparecimento de uma nova linha de investigação neste domínio, em que se começam a valorizar aspetos relacionados com a conceção e perceção sobre a leitura em detrimento de uma interpretação puramente cognitiva assente em questões de ordem biológica e genética.

Importa neste âmbito referir os fatores psicossociais que, segundo Conlon et al. (2006), se traduzem na forma como a criança pensa e se sente face às competências de leitura e o impacto que estas perceções têm na literacia. Estes fatores influenciam aspetos como a motivação e interesse na leitura e a persistência ou insistência no desenvolvimento desta competência. A perceção das competências de leitura é, segundo o autor, a avaliação que cada criança faz do seu nível de proficiência nesta atividade. Esta perceção determina significativamente a atitude que cada um assume perante a leitura e todos estes aspetos em conjunto formam a conceção que cada criança tem sobre as suas competências nesta área. Em suma, se a criança acreditar ser capaz de dominar e controlar uma atividade de leitura irá desenvolver sobre esta competência uma atitude positiva e promotora de um adequado desenvolvimento das suas competências efetivas nesta área.

A este propósito, McKenna et al. (2012) referem que a atitude, enquanto predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um determinado estímulo, não é inata, adquire-se e representa o produto de vários fatores, relacionados entre si e com o seu objeto. McKenna et al. (2012) definem três fatores essenciais que promovem o desenvolvimento de determinada atitude, tais como a experiência direta com o objeto, a conceção que se tem acerca do objeto, assim como a relação com as normas sociais. Estes autores sugerem que as experiências diretas que uma criança vivencia em relação à leitura condicionam e determinam a atitude que a criança constrói face a esta atividade. Também assume particular importância a conceção que a criança tem da

leitura, ou seja, a percepção que esta tem da atividade em si. Por fim, as normas sociais relacionadas com a leitura também condicionam a atitude que a criança desenvolve face a este tipo de atividade.

No mesmo sentido, Cunningham (2008) refere que a atitude é muito relevante para o desenvolvimento de leitores e escritores eficientes. A ausência de uma atitude positiva perante esta atividade no momento de entrada na escola pode determinar o surgimento de dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura e na aquisição da literacia. Este autor define a atitude perante a leitura como um sistema de sentimentos que leva o leitor a uma aproximação ou afastamento de uma situação que envolva esta atividade. Smith (1988) citado por Cunningham (2008) reforça igualmente a ideia de que a resposta emocional à leitura é a razão primária que leva a maioria dos leitores a ler. McKenna et al. (2012) referem ainda a este propósito que a atitude perante a leitura é um conjunto de predisposições adquiridas para responder de forma consistentemente favorável ou desfavorável aos seus aspetos.

Percebemos assim a importância de compreender o papel da atitude no desenvolvimento das competências de leitura, distinguindo este conceito do interesse e da motivação.

A atitude pode depender do interesse se o entendermos como uma predisposição para uma área específica, ou seja, segundo McKenna et al. (2012), o interesse em determinada área da leitura pode determinar uma atitude positiva ou negativa perante esta atividade. Se uma criança revelar particular interesse em determinada área do saber ou do conhecimento este interesse pode conduzir a uma atitude promotora do desenvolvimento das competências de leitura nesse contexto específico.

A motivação é um aspeto essencial em todas as áreas da aprendizagem (Cunningham, 2008). De acordo com Reynolds e Miller (2003), a motivação está relacionada com três aspetos. As expectativas que se compõem das crenças sobre a capacidade para controlar, realizar e concluir uma determinada tarefa, o valor e a importância que lhe é atribuída e os sentimentos gerais que cada indivíduo tem acerca de si, bem como as relações emocionais que tem face a determinada situação. Em suma, se um indivíduo acreditar que é capaz de concretizar uma tarefa que considera

inequivocamente importante e valiosa irá desenvolver para com essa tarefa uma atitude positiva. McKenna et al. (2012) reforça esta ideia, referindo que uma atitude positiva perante a leitura, nas circunstâncias corretas, contribui para uma motivação intrínseca, enquanto uma atitude negativa inibe essa mesma motivação.

Cunningham (2008) refere ainda a este propósito que a atitude pode afetar aspetos como o envolvimento e a persistência com a leitura e a forma como uma criança reage perante uma situação de leitura face a outras opções disponíveis.

2.2.3 O papel do ambiente educativo

Um dos objetivos essenciais de um professor ou de um especialista na área da leitura, segundo McKenna et al. (2012), é promover o hábito desta atividade ao longo da vida. Contudo, é do senso comum que nem todas as crianças chegam à escola com as mesmas competências de leitura ou com o mesmo nível de desenvolvimento nesta área, ou seja, nem todas têm as mesmas condições necessárias e fundamentais ao sucesso académico. Algumas vão precisar de mais tempo, mais apoio e oportunidades adicionais na escola que lhes permitam adquirir a literacia com sucesso.

Esta questão remete para a necessidade de garantir que a educação pré-escolar promova oportunidades de qualidade que garantam a aprendizagem e a prática da linguagem. Cunningham (2008) defende que todos os programas de educação pré-escolar desempenham um papel de enorme relevância no que se refere aos efeitos positivos nas competências da linguagem e da leitura. Segundo Snow et al. (1998), a aprendizagem das competências associadas à literacia nesta fase da escolaridade deve ser realizada num ambiente motivador, lúdico e estimulante.

Num estudo realizado por Cunningham (2008), demonstra-se como o ambiente educativo influencia diretamente o desenvolvimento da literacia. Este estudo explora a relação entre a qualidade da educação pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem e da literacia numa escola distrital urbana de grandes dimensões. Envolveu uma amostra de 428 alunos (222 meninas e 206 meninos), distribuídos por 24 salas. Uma maioria

significativa destas crianças usufruíam de redução ou gratuidade no preço da refeição escolar por carências socioeconómicas.

As diversas salas de aula são classificadas ao nível da qualidade do seu ambiente literário e das experiências que proporcionam nessa área, sendo possível constatar que os alunos com melhores níveis de desempenho ao nível da linguagem e da literacia se encontravam em salas cujo ambiente literário estava avaliado como exemplar. A proveniência socioeconómica das crianças também provou ser determinante, uma vez que os alunos com carências socioeconómicas obtiveram resultados globalmente inferiores aos restantes.

O estudo desenvolvido por Cunningham (2008) parece então sugerir que a qualidade do ambiente educativo é um importante fator de carácter ambiental promotor do desenvolvimento das competências de leitura.

Não sendo um propósito deste estudo aprofundar práticas promotoras do desenvolvimento das competências de leitura na educação pré-escolar e no 1.º CEB, importa referir o papel essencial que o educador ou docente tem na promoção de um ambiente educativo de qualidade, com práticas sólidas ao nível da educação literária. Assim como relacionar de que forma é que essas práticas podem promover os hábitos de leitura precoces, a consequente aquisição da literacia em idade escolar e o modo como as famílias integram a leitura nas suas rotinas e hábitos diários.

Concluída a realização desta análise sobre a literacia e sobre os fatores que influenciam a sua aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura, e tendo em conta a perspectiva de diferentes autores, assim como os estudos desenvolvidos por Conlon (2006), McKenna (2012) e Cunningham (2008), conclui-se que os fatores referidos desempenham um papel fundamental no processo de aquisição da literacia nas crianças em idade escolar.

Na distinção entre os fatores de diversas ordens (cf. secção 2.2.1), o contributo da família enquanto fator ambiental é fundamental para o desenvolvimento da literacia, nomeadamente a qualidade do ambiente literário familiar e a criação de condições promotoras do desenvolvimento da literacia. Importa ainda considerar os fatores

psicossociais envolvidos (cf. 2.2.2), que se traduzem na forma como a criança pensa e se sente face às competências de leitura e o impacto que estas percepções têm na literacia. Por último, mas não menos importante, é de realçar o papel determinante da qualidade do ambiente educativo que envolve e acompanha a criança no desenvolvimento da sua competência leitora.

Ainda que possamos observar estes fatores sob diferentes perspetivas, todas são unânimes no reconhecimento de que a literacia se constrói com um pouco de cada um.

“Effective reading comprehension draws upon individual factors, such cognitive and linguistic skills and psychosocial perceptions of ability, as well as contextual factors, such as environmental influences, which include both home and school literacy environments.”

(Katzir et al, 2009)

3. ESTUDO EMPÍRICO

|' '' | | ''

O presente estudo prende-se com a necessidade emergente de analisar de que forma os hábitos de leitura e escrita das crianças em idade escolar influenciam o desenvolvimento da literacia no 1.º ciclo.

Pretende-se ainda conhecer os hábitos de leitura das famílias de crianças provenientes de uma escola básica do 1.º CEB da área metropolitana de Lisboa, face à utilização que estas fazem das estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura.

Numa perspetiva mais abrangente, pretende-se mobilizar este conhecimento para a adequação das práticas pedagógicas dos professores no âmbito da educação literária em contexto de sala de aula, assim como das boas práticas das famílias relativamente a hábitos de leitura e escrita.

Neste tópico será feita uma descrição da metodologia utilizada no estudo, dos problemas e questões orientadoras, dos seus objetivos. Elabora-se a caracterização dos participantes, assim como uma descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados, em conjunto com as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

3.1 Metodologia

O conceito de paradigma de investigação pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico (Coutinho, 2014).

Este estudo assume-se como uma tentativa de analisar de que forma os hábitos de leitura e escrita das crianças em idade escolar afetam o desenvolvimento da literacia no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a mobilizar este conhecimento para a adequação das práticas pedagógicas dos professores no âmbito da educação literária em contexto de sala de aula, assim como das boas práticas das famílias relativamente a hábitos de leitura e escrita. Pretende-se ainda conhecer os hábitos de leitura das famílias de crianças provenientes de uma escola básica do 1.º CEB da área metropolitana de Lisboa, face à

utilização que fazem das estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura.

Insere-se assim num paradigma interpretativo, que preconiza a investigação orientada para uma abordagem multi-metodológica ou mista, em que a recolha de dados será realizada a partir da aplicação de questionários e testes, mas também pela observação e análise de documentos. A abordagem mista compreende “um tipo de desenho de investigação no qual as metodologias qualitativas e quantitativas são utilizadas em relação às questões de investigação, aos métodos, à recolha de dados, aos procedimentos de análise e às inferências” (Tashakkori e Teddlie, 2003).

“The use of a combination of qualitative and quantitative methodology can build on the strengths and neutralize the limitations of either methodology used alone. There are advantages and disadvantages of each singular methodology, but in combination, educational researchers are able to build stronger studies, which lead to better inferences, by using mixed methods research designs.”

(Pole, 2007)

O presente estudo é de natureza correlacional, na medida em que se pretende saber se existe uma relação entre duas ou mais variáveis sem, no entanto, estabelecer entre elas uma relação causal. Estas são provenientes da teoria e da experiência profissional da investigadora, partindo-se do princípio de que há uma relação entre elas, através da formulação de uma hipótese. Neste caso, o estudo realizou-se a partir de dados recolhidos através de questionários e testes a uma amostra, cujos resultados se correlacionam no sentido de analisar de que forma os hábitos de leitura e escrita das crianças em idade escolar influenciam o desenvolvimento da literacia no 1.º CEB.

3.1.1 Problema e questões orientadoras

As crianças em idade escolar, ao longo dos quatro anos que compõem o 1.º CEB, adquirem e desenvolvem competências e conhecimentos globais em diferentes áreas do saber através da leitura, da sua compreensão e interpretação.

O desenvolvimento da literacia de uma criança irá potenciar a forma como ela desempenha o seu papel na sociedade, enquanto ser pessoal e social, enquanto ator crítico que interage com o meio envolvente através da leitura e da escrita.

Torna-se assim pertinente relacionar os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar com a sua competência leitora, com o objetivo de os identificar, conhecer e caracterizar como boas práticas associadas ao desenvolvimento da literacia.

Surge assim o problema que deu origem a este estudo: Os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar influenciam o desenvolvimento da sua literacia, tendo em conta o ano de escolaridade em que se encontram?

No sentido de dar resposta a este problema, avaliaram-se as seguintes variáveis: i) práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e de escrita funcional; ii) práticas de entretenimento promotoras de leitura e de escrita recreativa; iii) práticas de treino promotoras de leitura e de escrita; iv) práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura; v) práticas de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas; vi) participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas e vii) reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspetiva da família. Foi também elaborada uma pesquisa sobre os locais preferidos das famílias para a prática da leitura recreativa, assim como uma avaliação da competência leitora dos alunos participantes.

Face ao problema apresentado e definidas as variáveis em estudo, formularam-se as seguintes questões orientadoras:

É possível relacionar as práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional com o desenvolvimento da literacia?

É possível relacionar as práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa com o desenvolvimento da literacia?

É possível relacionar as práticas de treino promotoras de leitura e escrita com o desenvolvimento da literacia?

É possível relacionar as práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura com o desenvolvimento da literacia?

É possível relacionar as práticas de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas com o desenvolvimento da literacia?

É possível relacionar a participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas com o desenvolvimento da literacia?

É possível relacionar o reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura por parte da família com o desenvolvimento da literacia?

É possível relacionar estas variáveis entre si, definindo quais as que contribuem de forma mais efetiva para melhorar a qualidade do ambiente educativo?

Quais são os locais preferidos pelas famílias para a prática de leitura recreativa?

3.1.2 Objetivos do estudo

O objetivo geral do presente estudo é analisar de que forma os hábitos de leitura e escrita das crianças em idade escolar influenciam o desenvolvimento da literacia no 1.º ciclo. Torna-se assim pertinente relacionar os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar com a sua competência leitora, com o objetivo de os identificar, conhecer e caracterizar como boas práticas associadas ao desenvolvimento da literacia.

Pretende-se ainda conhecer os hábitos de leitura das famílias de crianças provenientes de uma escola básica do 1.º CEB da área metropolitana de Lisboa, face à

utilização que estas fazem das estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura.

Numa perspetiva mais abrangente, pretende-se mobilizar este conhecimento para a adequação das práticas pedagógicas dos professores no âmbito da educação literária em contexto de sala de aula, assim como das boas práticas das famílias relativamente a hábitos de leitura e escrita.

3.2 Caracterização dos participantes

O presente estudo foi desenvolvido numa escola básica pública de 1.º CEB da área metropolitana de Lisboa. A escola em que decorreu o estudo tem cerca de 190 alunos distribuídos por oito turmas, duas de cada ano de escolaridade.

A escolha da amostra foi aleatória, tendo sido apenas incluídos alunos sem necessidades educativas especiais de carácter permanente. A população escolar é oriunda de diferentes contextos sociais, económicos e culturais, pelo que a amostra se considera diversificada a este nível.

A amostra incluiu um total de 104 crianças, distribuídas pelos quatro anos de escolaridade (cf. Tabela 1).

Tabela 1 *Distribuição dos participantes por ano de escolaridade*

Ano	Participantes	± idade
1.º ano	24 alunos	6,4
2.º ano	28 alunos	7,4
3.º ano	27 alunos	8,1
4.º ano	25 alunos	9,1
Total	104 alunos	7,8

Em relação à idade, foi tida em conta a data de término do ano civil, 31 de dezembro de 2018. O grupo de alunos do 1.º ano tinha 15 alunos com 6 anos e 9 alunos com 7 anos, sendo a média $\pm 6,4$. No grupo de 2.º ano, 16 alunos tinham 7 anos e 12 alunos tinham 8 anos ($\pm 7,4$). O grupo de 3.º ano tinha 24 alunos com 8 anos e apenas 4

com 9 anos, sendo a média $\pm 8,1$. O grupo de 4.º ano tinha 22 alunos com 9 anos e 3 alunos com 10 anos ($\pm 9,1$). Do total de 104 alunos, 47 são do género feminino e 57 do género masculino (cf. Tabela 2).

Tabela 2 *Género dos participantes por ano de escolaridade*

Género	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
feminino	11 alunos	16 alunos	12 alunos	8 alunos	47 alunos
masculino	13 alunos	12 alunos	15 alunos	17 alunos	57 alunos
Total	24 alunos	28 alunos	27 alunos	25 alunos	104 alunos

As famílias dos 104 participantes são representativas dos diferentes contextos sociais, económicos e culturais que compõem a comunidade educativa, assegurando a diversificação que se considera essencial num estudo deste teor.

São famílias de proveniência socioeconómica de nível médio, de nacionalidade portuguesa, com habilitações literárias médias ao nível do ensino secundário, inserindo-se maioritariamente na faixa etária entre os 30 e os 40 anos de idade. Uma grande maioria reside nos bairros circundantes à instituição educativa, existindo um pequeno grupo que frequenta a escola por motivos de proximidade com o local de trabalho do encarregado de educação.

De um modo geral, a comunidade educativa é interessada e participativa no que diz respeito às solicitações do quotidiano educativo, estejam estas relacionadas com o seu educando, de uma forma mais particular, ou com o contexto escolar, numa perspetiva mais abrangente.

3.2.1 Princípios éticos

No presente estudo foram contemplados os princípios éticos do processo de investigação e garantiu-se o anonimato de todos os envolvidos, nomeadamente dos alunos, das famílias e do contexto educativo. A integridade dos participantes foi respeitada e protegida no seu todo. Antes da aplicação de qualquer um dos instrumentos de recolha de dados, foi consentida uma autorização escrita por parte dos encarregados de educação dos participantes envolvidos. Na referida autorização, foi descrito o objetivo do estudo e a sua pertinência, assim como toda a informação relativa à participação das crianças e das suas famílias. Foi devidamente esclarecido que a participação neste estudo era voluntária e que o tratamento dos dados seria confidencial, existindo a opção de não responder a qualquer uma das questões ou de não participar na aplicação do teste, assim como a liberdade de desistir da sua participação em qualquer momento, se fosse essa a sua vontade.

A Carta Ética (2014), preconiza que “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato” (p. 8). Assim, foi atribuído um código alfanumérico a cada aluno, código este que foi o único elemento identificativo presente tanto no questionário como no teste de avaliação da competência leitora.

3.3 Procedimentos e instrumentos

Deu-se início ao estudo elaborando um pedido de autorização ao diretor do agrupamento de escolas e recolhendo as autorizações necessárias por parte dos encarregados de educação dos alunos envolvidos, processo este em que se deram a conhecer os objetivos e os procedimentos do estudo (cf. 3.2.1).

O questionário sobre hábitos de leitura (cf. anexo C e anexo D), depois de elaborado em colaboração com os participantes de 4.º ano, foi aplicado às famílias dos

104 alunos incluídos na amostra. Foram enviados os questionários para as famílias e feita a sua recolha, já após o preenchimento.

Foram aplicados os *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*, que integram a BAL, Bateria de Avaliação da Leitura, de Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana (2014) a 80 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Os resultados desta aplicação foram correlacionados com os dados recolhidos nos questionários para as famílias (cf. anexo C e anexo D), procurando encontrar relação entre os hábitos de leitura destas crianças nas variáveis anteriormente descritas e a sua competência ao nível da compreensão leitora.

A aplicação dos testes foi realizada em ambiente de sala de aula e incluiu dois momentos distintos de aplicação por ano de escolaridade, de forma a garantir a sua aplicação em grupos reduzidos com um número máximo de 14 alunos. Na aplicação das provas, os alunos usufruíram de 45 minutos de trabalho individual para a sua concretização.

As etapas referidas registam-se no cronograma que se apresenta de seguida.

Calendarização	Ação	Participantes
setembro de 2018	Recolha de autorizações e apresentação do estudo	Direção do agrupamento e encarregados de educação
novembro de 2018	Construção do questionário	25 alunos do 4.º ano
dezembro de 2018	Aplicação do questionário	104 alunos / famílias do 1.º CEB
dezembro de 2018	Aplicação dos testes de avaliação da competência leitora	80 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos

3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolhas de dados aplicados no presente estudo foram os questionários sobre hábitos de leitura (cf. anexo C e anexo D) elaborados especificamente para o efeito e os *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*, que integram a BAL, Bateria de Avaliação da Leitura, de Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana (2014), para os 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

3.3.3.1 Questionário sobre os hábitos de leitura

O questionário para a família (cf. anexo C e anexo D) foi elaborado pela investigadora a partir da sua experiência profissional e tendo por base as variáveis que se pretendiam avaliar. Os alunos de 4.º ano participantes foram convidados a colaborar na construção das questões referentes às variáveis i) práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional; ii) práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa, e iii) práticas de treino promotoras de leitura e escrita, através da realização de uma sessão de trabalho em pequeno grupo com a moderação da investigadora.

A questão inicial que foi colocada nas referidas sessões de trabalho foi: *Quais são as atividades que fazemos em casa que envolvem ler e escrever?*. Depois das diversas situações sugeridas oralmente pelos alunos, foi pedido que em grupo as dividissem em situações funcionais do quotidiano, situações recreativas ou relacionadas com o lazer e situações ditas formais, teoricamente académicas. O questionário, na sua versão final, foi uma súmula do trabalho realizado pelos vários grupos, integrando todas as situações consideradas relevantes, tendo em conta o processo de construção deste instrumento e os itens sugeridos por Hume et al (2015).

As variáveis que se avaliaram foram: i) práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional; ii) práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa; iii) práticas de treino promotoras de leitura e escrita; iv) práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura; v) práticas de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas; vi) participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas e vii) reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspetiva da família. Foi ainda elaborada uma pesquisa sobre os locais preferidos das famílias para a prática da leitura recreativa.

A avaliação das variáveis i), ii) e iii) foi realizada através de uma escala de resposta de 1 a 3, sendo *1 – frequentemente*, *2 – de vez em quando* e *3 – raramente*.

No âmbito da variável i) práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional, elaboraram-se sete questões relacionadas com a integração da leitura e da escrita nas rotinas diárias, numa perspetiva funcional e ajustada aos hábitos familiares: *Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler jornais com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/escrever cartas com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/escrever recados com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?.*

A avaliação da variável ii) práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa, compreendeu cinco questões relacionadas com atividades de lazer passíveis de serem realizadas em família: *Costumam fazer jogos de palavras com o vosso filho(a)? / Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/escrever histórias com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/ escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)?.*

A variável iii) práticas de treino promotoras de leitura e escrita, compreendeu cinco questões divididas por dois domínios, as tarefas propostas pela escola e as tarefas eventualmente propostas pela família. Pretendeu-se com estas questões avaliar aspetos ditos formais da aprendizagem da leitura e da escrita e qual o seu impacto nas dinâmicas familiares. O primeiro domínio colocou a questão: *Costumam ajudar o vosso filho(a) a fazer os trabalhos de casa?.* O segundo domínio compreendeu quatro questões, sendo este diferenciado consoante o ano de escolaridade dos alunos a cujas famílias foi aplicado. Esta diferenciação prende-se com as competências leitoras dos alunos do 1.º ano face às evidenciadas pelos alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano, nomeadamente no domínio da compreensão da leitura e da escrita. No questionário aplicado aos alunos de 1.º ano, colocaram-se as seguintes questões: *Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler (identificar) letras? / Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever letras ou palavras? / Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler/escrever o nome dele(a) e dos familiares? / Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler/escrever algumas palavras?.* No questionário aplicado aos

alunos de 2.º, 3.º e 4.º anos, as questões aplicadas foram: *Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler e a interpretar a mensagem do texto lido? / Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever textos com diferentes finalidades? / Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de ortografia? / Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de escrita?*.

A avaliação das variáveis iv) e v), práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura e práticas de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas, respetivamente, foi realizada com base nas questões: *Costumam adquirir livros ou outros suportes de leitura (revistas / jornais) destinados aos adultos / ao seu filho(a)?* e *“Costumam requisitar livros em bibliotecas ou ludobibliotecas. A escala de resposta proposta nestas questões foi afirmativa ou negativa. Em caso afirmativo, questionou-se a frequência: semanal, quinzenal, mensal ou outra.*

As variáveis vi) participação em atividades promovidas pelas bibliotecas, e ludobibliotecas e vii) reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspetiva da família, foram avaliadas com base nas questões: *Costumam participar nas atividades para a família promovidas pelas bibliotecas ou ludobibliotecas aos fins-de-semana?* e *Consideram útil a existência destes espaços com o objetivo de promover a prática regular da leitura nas crianças e jovens.* A escala de resposta nestas questões foi afirmativa ou negativa. Pretende-se, com estas questões, perceber qual é o grau de envolvimento das famílias com as estruturas concelhias de promoção da leitura.

No questionário de avaliação dos hábitos de leitura, foi ainda elaborada uma pesquisa sobre os locais preferidos das famílias para a prática da leitura recreativa, onde se pedia: *Assinalem os locais onde costumam ler com o vosso filho(a).* As possibilidades de resposta dadas foram: *casa, livraria, biblioteca, ludobibliotecas, praia, jardim / parque ou outro.*

3.3.3.2 Avaliação da competência leitora

Para a avaliação da competência leitora, foram aplicados os *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*, que integram a BAL, Bateria de Avaliação da Leitura, de Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana (2014) a 80 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

A Bateria de Avaliação da Leitura (BAL) inclui cinco testes, organizados em torno de três domínios principais: identificação de palavras apresentadas de forma isolada; compreensão de textos na modalidade de leitura e compreensão de textos na modalidade oral. É constituída por cinco provas: teste de leitura de palavras; testes de compreensão de textos na modalidade oral – informativo; testes de compreensão de textos na modalidade oral – narrativo; testes de compreensão de textos na modalidade de leitura – informativo e testes de compreensão de textos na modalidade de leitura – narrativo. Segundo Ribeiro e Viana (2014), a BAL pode ser utilizada por psicólogos, professores do ensino especial, terapeutas da fala e professores do 1º e do 2º CEB.

Os resultados obtidos nestes cinco testes podem ser integrados de modo a permitir um diagnóstico preciso das dificuldades de leitura. Na perspetiva do presente estudo, foram aplicados apenas os testes de compreensão de textos na modalidade de leitura – narrativo (TCTML-n).

Os TCTML permitem avaliar o desempenho em compreensão da leitura de textos e a evolução nesta competência ao longo dos três últimos anos do 1.º CEB. Estão disponíveis duas versões, uma com textos narrativos que foi mobilizada para este estudo e outra com textos informativos. Para a avaliação da compreensão na modalidade de leitura foram construídos 4 textos narrativos (TCTML-n). Conforme descrito por Ribeiro e Viana (2014), os textos utilizados são originais e foram elaborados expressamente para o desenvolvimento da BAL, através de um trabalho de cooperação com os escritores, de modo a assegurar que os mesmos se adequavam em termos de extensão e vocabulário aos níveis de escolaridade das crianças.

Os TCTML podem ser aplicados individualmente ou coletivamente em formato

papel e lápis. Existem 3 versões com textos narrativos, sendo cada uma adequada aos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. As versões com textos narrativos são constituídas por 27 itens. Cada item corresponde a uma pergunta com resposta de escolha múltipla. Os níveis de compreensão avaliados são: a compreensão literal; a compreensão inferencial; a reorganização e a compreensão crítica.

A tarefa da criança consiste na leitura de pequenos textos, cada um deles seguido de um conjunto de perguntas e das respetivas opções de resposta.

A aplicação dos testes no âmbito do presente estudo foi realizada em ambiente de sala de aula e incluiu dois momentos distintos de aplicação por ano de escolaridade, de forma a garantir a formação de grupos reduzidos com um número máximo de 14 alunos. Na aplicação das provas, os alunos usufruíram de 45 minutos de trabalho individual para a sua concretização e de um espaço próprio, garantindo a ausência de interferências externas que pudessem alterar o resultado.

Foi elaborada uma análise mista dos resultados obtidos. Os questionários aplicados às famílias foram alvo de análise de conteúdo e as restantes provas foram analisadas descritivamente com recurso ao software SPSS 24.0, em que foram feitas as médias e desvio-padrão e aplicados os testes mais adequados aos dados obtidos. Para o teste de Rho de Spearman, de análise correlacional entre as variáveis, o nível de significância estabelecido foi de $\alpha=0,05$. Sempre que possível, também foi feita uma análise inferencial dos resultados.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, apresentam-se os dados resultantes da aplicação dos questionários sobre hábitos de leitura (cf. anexo C e anexo D) elaborado especificamente para o efeito e dos *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*, que integram a BAL, Bateria de Avaliação da Leitura, de Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana (2014), para os 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, realizando-se a análise e respetiva discussão, de acordo com os objetivos definidos anteriormente.

4.1 Questionário sobre os hábitos de leitura

O questionário sobre hábitos de leitura (cf. anexo C e anexo D) foi elaborado tendo por base as variáveis que se pretenderam avaliar: i) práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional; ii) práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa; iii) práticas de treino promotoras de leitura e escrita; iv) práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura; v) práticas de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas; vi) participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas e vii) reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspetiva da família. Foi ainda elaborada uma pesquisa sobre os locais preferidos das famílias para a prática da leitura recreativa.

Apresentam-se, de seguida, os dados relativos às variáveis avaliadas nos questionários aplicados na fase de recolha de dados.

4.1.1 Práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional

No âmbito da variável i) práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional, foram colocadas sete questões relacionadas com a integração da leitura e da escrita nas rotinas diárias, numa perspetiva funcional e ajustada aos hábitos familiares: *Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler*

jornais com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/escrever cartas com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/escrever recados com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?.

Tabela 3 Práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional

	1^a	2^b	3^c	NR^d	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Costumam escrever listas de compras	52 (50)	49 (47,1)	3 (2,9)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler jornais	0 (0)	26 (25)	78 (75)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler receitas de culinária	48 (46,2)	50 (48,1)	6 (5,8)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler/escrever cartas	3 (2,9)	44 (42,4)	55 (52,8)	2 (1,9)	104 (100)
Costumam ler/escrever recados	54 (51,9)	48 (46,2)	2 (1,9)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler cartazes publicitários	21 (20,2)	61 (58,7)	22 (21,2)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas	9 (8,7)	58 (55,8)	37 (35,6)	0 (0)	104 (100)

^a frequentemente

^b de vez em quando

^c raramente

^d não respondeu

A tabela 3 apresenta os resultados dos questionários sobre hábitos de leitura realizados às famílias na variável i) Práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional. Na primeira questão, relativamente à escrita de listas de compras, 50% das famílias referem realizar esta tarefa em conjunto com os seus filhos frequentemente, e 47,1% referem fazê-lo de vez em quando. Apenas 2,9% o fazem raramente. Em relação à segunda questão, apenas 25% costumam ler jornais com os seus filhos e os restantes 75% só o fazem raramente. 46,2% referem ler receitas de culinária com frequência e 48,1% de vez em quando. Apenas 5,8% referem fazê-lo raramente. A leitura e a escrita de cartas em conjunto com os filhos é uma atividade que apenas 2,9% fazem com frequência. 42,4% referem fazê-lo de vez em quando e 52,8% só raramente realizam esta atividade. Nesta questão, 1,9% dos inquiridos não responderam. 51,9% referem ler e escrever recados com frequência, 46,2% costumam fazê-lo de vez em quando e apenas 1,9% o fazem raramente. 20,2% costumam ler cartazes publicitários em conjunto, 58,7%

realizam esta atividade de vez em quando e 21,2% raramente o fazem. 8,7% leem com frequência rótulos de embalagens ou etiquetas, 55,8% só o fazem de vez em quando e 35,6% só realizam esta atividade raramente.

Nesta variável, as questões que foram identificadas pelas famílias como sendo atividades frequentes estão relacionadas com a escrita de listas de compras (50%), a leitura de receitas de culinária (46,2%) e a leitura e escrita de recados (51,9%). A leitura de cartazes publicitários (20,2%) apresenta uma taxa moderada enquanto atividade frequente, mas as restantes situações não se revelaram significativas neste parâmetro (8,7%, 2,9% e 0%).

No parâmetro intermédio, referenciado no questionário com a expressão “de vez em quando”, todas as questões se encontram entre os 42,4%, leitura e escrita de cartas, e os 58,7%, leitura de cartazes publicitários. Apenas a leitura de jornais se desvia desta margem, apresentando apenas 25% neste parâmetro.

Em relação às atividades descritas pelas famílias como situações que apenas se sucedem raramente, podemos observar percentagens muito elevadas na leitura de jornais (75%) e na leitura e escrita de cartas (52,8%), logo seguidas da leitura de rótulos de embalagens e etiquetas com 35,6% e da leitura de cartazes publicitários com 21,2%.

Os resultados apresentados não causam estranheza e são reveladores das próprias práticas de leitura em desuso das famílias, como por exemplo no que diz respeito à leitura de jornais. Se questionarmos em sala de aula quantos alunos é que têm jornais em casa regularmente, são muito poucos os que referem esse suporte e alguns deles associam-no aos avós ou familiares de uma faixa etária mais avançada.

A leitura e escrita de cartas também é uma atividade que surge frequentemente associada ao universo dos adultos, em que as crianças se incluem com menos frequência. As exceções serão a escrita de postais durante o período de férias e eventual correspondência com a família, mas quase sempre com um carácter pontual.

A leitura de rótulos de embalagens e etiquetas, assim como a leitura de cartazes publicitários surgem como uma atividade raramente realizada por um número também significativo de famílias, 35,6% e 21,2%, respetivamente. Este aspeto talvez esteja

relacionado com a pouca pertinência dada a estes suportes de leitura, na perspectiva da leitura partilhada com a criança. No entanto, devemos ter em conta que por vezes são os suportes de leitura menos tradicionais aqueles que acabam por se tornar mais apelativos para algumas crianças, dependendo das suas características individuais, não devendo por essa razão ser descartados.

4.1.2 Práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa

A avaliação da variável ii) práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa, compreendeu cinco questões relacionadas com atividades de lazer passíveis de serem realizadas em família: *Costumam fazer jogos de palavras com o vosso filho(a)? / Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/escrever histórias com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler/ escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)? / Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)?*.

Tabela 4 Práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa

	1^a	2^b	3^c	NR^d	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Costumam fazer jogos de palavras	50 (56,7)	37 (35,6)	8 (7,7)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler as legendas de filmes ou outros	7 (6,7)	58 (55,8)	39 (37,5)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler/escrever histórias	82 (78,8)	21 (20,2)	1 (1)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler/escrever rimas	37 (35,6)	51 (49)	16 (15,4)	0 (0)	104 (100)
Costumam ler revistas infantis/juvenis	2 (1,9)	40 (38,5)	62 (59,6)	0 (0)	104 (100)

^a frequentemente

^b de vez em quando

^c raramente

^d não respondeu

A tabela 4 apresenta os resultados obtidos nos questionários sobre os hábitos de leitura aplicados às famílias na variável ii) Práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa. Na primeira questão, 56,7% das famílias referem realizar jogos

de palavras com frequência, 35,6% realizam esta atividade de vez em quando e apenas 7,7% referem fazê-lo raramente. No âmbito da leitura de legendas de filmes ou outros, apenas 6,7% de famílias realizam esta atividade frequentemente, 55,8% referem fazê-lo de vez em quando e 37,5% apenas o fazem raramente. A leitura e escrita de histórias é uma atividade frequente para 78,8% das famílias inquiridas, 20,2% referem fazê-lo de vez em quando e apenas 1% raramente. Em relação à leitura e à escrita de rimas, 35,6% realizam esta atividade com frequência, 49% de vez em quando e 15,4% só o fazem raramente. Na última questão, apenas 1,9% das famílias referem ler com frequência revistas infantis ou juvenis, 38,5% costumam realizar esta atividade de vez em quando e 59,6% raramente se dedica à leitura deste tipo de suportes.

As questões que se colocaram para avaliar esta variável apresentaram vários tipos de suportes de leitura recreativa, tendo sido sem dúvida a leitura de histórias que ocupou o lugar mais relevante no que diz respeito a atividades que as famílias realizam com muita frequência (78,8%). De referir ainda neste parâmetro a preferência das famílias por atividades como os jogos de palavras (56,7%) ou a leitura e escrita de rimas (35,6%).

No parâmetro intermédio desta variável, as escolhas das famílias são mais equilibradas, oscilando entre a leitura de legendas de filmes (55,8%) e a leitura e escrita de histórias (20,2%) que, de resto, teve um resultado percentual muito expressivo no parâmetro de frequência mais elevado.

Relativamente às atividades que as famílias realizam raramente, destaca-se a leitura de revistas infantis e juvenis, com 59,6% e a leitura de legendas de filmes que é realizada apenas raramente por 37,5% das famílias.

Sem dúvida que a leitura e a escrita recreativa são indissociáveis da leitura e da escrita de histórias, sendo este o suporte tradicional que as famílias preferem mobilizar no seu dia-a-dia. 78,8% referem fazê-lo com frequência e 20,2% de vez em quando. Esta percentagem mantém-se com bons níveis percentuais para a realização de jogos de palavras (56,7% e 35,6% referem fazer esta atividade frequentemente e de vez em quando, respetivamente) e para a leitura e escrita de rimas (35,6% realizam esta atividade com frequência e 49% de vez em quando).

Como atividades menos realizadas pelas famílias surge a leitura de revistas infantis e juvenis, com 59,6% das famílias a referir que é uma atividade que fazem raramente e a leitura de legendas de filmes, com uma percentagem de 37,5% também a fazê-lo raramente.

Atualmente, existem no mercado várias opções de revistas infantis e juvenis muito interessantes que constituem um suporte de leitura muito apelativo aos olhos dos mais novos. São escritas de acordo com os seus interesses e de acordo com áreas temáticas que muito contribuem para a cultura geral e desenvolvimento da literacia em diferentes áreas do saber. Normalmente, apresentam ainda a vantagem de terem um conteúdo diversificado e talvez possam vir a assumir-se como um suporte de leitura pertinente para pais e educadores. Como aspeto menos apelativo, poder-se-á salientar o custo.

Relativamente às legendas de filmes ou de outros suportes em vídeo, continua a ser um dos principais objetivos para melhorar a qualidade e a proficiência da leitura, na perspetiva dos alunos. Se colocarmos essa questão numa sala de aula de 3.º ou 4.º anos, rapidamente nos apercebemos de que esse é um ponto a que todos querem chegar, o momento em que conseguem acompanhar com eficiência a leitura das legendas. O facto de termos cada vez mais filmes de animação dobrados e da possibilidade de optar por legendas ou dobragem existir nas plataformas de *streaming* acaba por diluir aquele que ainda poderia ser um fator motivacional muito interessante. Será uma boa proposta para pais e educadores fazer acompanhar os filmes de animação dobrados com legendas escritas em português e tornar estas situações recreativas mais apelativas e motivadoras para a aquisição da literacia.

4.1.3 Práticas de treino promotoras de leitura e de escrita

A variável iii) práticas de treino promotoras de leitura e escrita, compreendeu cinco questões divididas por dois domínios, as tarefas propostas pela escola e as tarefas eventualmente propostas pela família. Pretendeu-se com estas questões avaliar aspetos ditos formais da aprendizagem da leitura e da escrita e qual o seu impacto nas dinâmicas

familiares. O primeiro domínio colocou a questão: *Costumam ajudar o vosso filho(a) a fazer os trabalhos de casa?*. O segundo domínio compreendeu quatro questões, sendo este diferenciado consoante o ano de escolaridade dos alunos a cujas famílias foi aplicado. Esta diferenciação prende-se com as competências leitoras dos alunos do 1.º ano face às evidenciadas pelos alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano, nomeadamente no domínio da compreensão da leitura e da escrita. No questionário aplicado aos alunos de 1.º ano, colocaram-se as seguintes questões: *Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler (identificar) letras? / Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever letras ou palavras? / Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de ortografia? / Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de escrita?*. No questionário aplicado aos alunos de 2.º, 3.º e 4.º anos, as questões aplicadas foram: *Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler e a interpretar a mensagem do texto lido? / Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever textos com diferentes finalidades? / Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de ortografia? / Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de escrita?*.

Tabela 5 Práticas de treino promotoras da leitura e da escrita

	1^a	2^b	3^c	NR^d	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Costumam ajudar a fazer os trabalhos de casa	92 (88,5)	9 (8,7)	3 (2,9)	0 (0)	104 (100)
Costumam ajudar a ler letras / mensagem do texto	86 (82,7)	14 (13,5)	4 (3,8)	0 (0)	104 (100)
Costumam ajudar a escrever letras / palavras / textos	74 (71,2)	23 (22,1)	7 (6,7)	0 (0)	104 (100)
Costumam refletir sobre as regras de ortografia	62 (59,6)	31 (29,8)	11 (10,6)	0 (0)	104 (100)
Costumam refletir sobre as regras da escrita	39 (37,5)	44 (42,3)	21 (20,2)	0 (0)	104 (100)

^a frequentemente

^b de vez em quando

^c raramente

^d não respondeu

A tabela 5 apresenta os resultados obtidos nos questionários sobre os hábitos de leitura aplicados às famílias na variável iii) Práticas de treino promotoras da leitura e da escrita. A primeira questão que se colocou nesta variável relaciona-se diretamente com o apoio que as famílias providenciam face às tarefas propostas pela escola para serem realizadas em casa. 88,5% das famílias referem apoiar com frequência a realização dos

trabalhos de casa, 8,7% realizam este apoio de vez em quando e apenas 2,9% o fazem raramente.

As restantes questões relacionam-se com práticas de treino promotoras da leitura e da escrita que os pais promovam em contexto familiar. 82,7% referem apoiar os seus filhos com frequência na leitura de letras e palavras ou na leitura de textos e da sua mensagem. 8,7% realizam este apoio de vez em quando e apenas 2,9% referem fazê-lo raramente. No que diz respeito à escrita de letras, palavras e textos, 71,2% referem apoiar frequentemente este tipo de tarefas, 22,1% realizam este apoio de vez em quando e 6,7% apenas raramente. 59,6% das famílias referem refletir frequentemente com os seus filhos sobre as regras de ortografia, 29,8% realizam esta reflexão de vez quando e 10,6% só o fazem raramente. No que diz respeito à reflexão sobre as regras da escrita, 37,5% apoiam os seus filhos com frequência nesta reflexão, 42,3% realizam este apoio de vez em quando e 20,2% só o fazem raramente.

De uma forma geral, podemos observar que existem valores percentuais muito elevados de famílias que apoiam os seus filhos nas atividades que se incluem nas práticas de treino promotoras da leitura e da escrita. 88,5% apoiam frequentemente os trabalhos de casa, 82,7% ajudam com frequência na leitura de letras, palavras e textos e 71,2% também o fazem na escrita. As percentagens são um pouco menos relevantes quando questionamos as famílias sobre a reflexão que fazem com os filhos acerca das regras de ortografia e da escrita. Nestes casos, 59,6% e 37,5%, respetivamente, apoia os seus filhos com frequência nestes parâmetros. Estes valores percentuais mais elevados no nível mais assíduo de frequência acabam por determinar valores inferiores nos restantes níveis. No entanto, a reflexão sobre as regras de escrita apresenta uma percentagem de 42,3% para um apoio de vez em quando e 10,6% de famílias que referem apenas prestar esse apoio raramente.

As práticas de treino promotoras de leitura e de escrita sugeridas apresentam um carácter mais formal e estão diretamente relacionadas ou com as propostas ditas formais realizadas pela escola ou com propostas feitas em casa de teor “escolarizado”, em livros de atividades adquiridos para o efeito ou em materiais que as famílias pesquisam e tentam encontrar online, com o objetivo de apoiar os filhos. Uma vez mais, estas inferências

podem ser confirmadas se questionarmos os alunos sobre estas propostas e a sua proveniência.

Haverá uma tendência por parte das famílias em valorizar este tipo de suportes de leitura em detrimento dos que se enquadram nas variáveis da leitura funcional ou da leitura recreativa.

4.1.4 Práticas de aquisição de livros ou de outros suportes de leitura

A avaliação da variável iv), práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura, foi realizada com base nas questões: *Costumam adquirir livros ou outros suportes de leitura (revistas / jornais) destinados aos adultos / ao seu filho(a)?*”. A escala de resposta proposta nestas questões foi afirmativa ou negativa. Em caso afirmativo, questionou-se a frequência: *semanal, quinzenal, mensal* ou *outra*.

Tabela 6 Práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura

	Sim	Não	NR^a	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Destinados aos adultos	64 (61,5)	35 (33,7)	5 (4,8)	104 (100)
Destinados aos mais novos	81 (77,9)	13 (12,5)	10 (9,6)	104 (100)

^a não respondeu

A tabela 6 apresenta os resultados obtidos nos questionários sobre os hábitos de leitura aplicados às famílias na variável iv) práticas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura. 61,5% das famílias referem adquirir livros ou outros suportes de leitura destinados aos adultos, enquanto cerca de 33,7% refere não o fazer. 4,8% não responderam a esta questão. 77,9%, quando questionados sobre esta aquisição para os mais novos, respondem afirmativamente, 12,5% referem que não realizam este tipo de aquisições e a percentagem de famílias que não respondem situam-se nos 9,6%.

As famílias que responderam afirmativamente relativamente à aquisição de livros ou outros suportes de leitura destinados aos adultos ou aos mais novos foram questionadas sobre a frequência dessas aquisições. O gráfico 1 reflete as respostas desse universo e revela que 8% das famílias realizam essas aquisições com uma frequência semanal, 13% com uma frequência quinzenal, 33% referem uma frequência mensal, 21% referem outra sem especificar o tipo de frequência e 25% não responderam a esta questão.

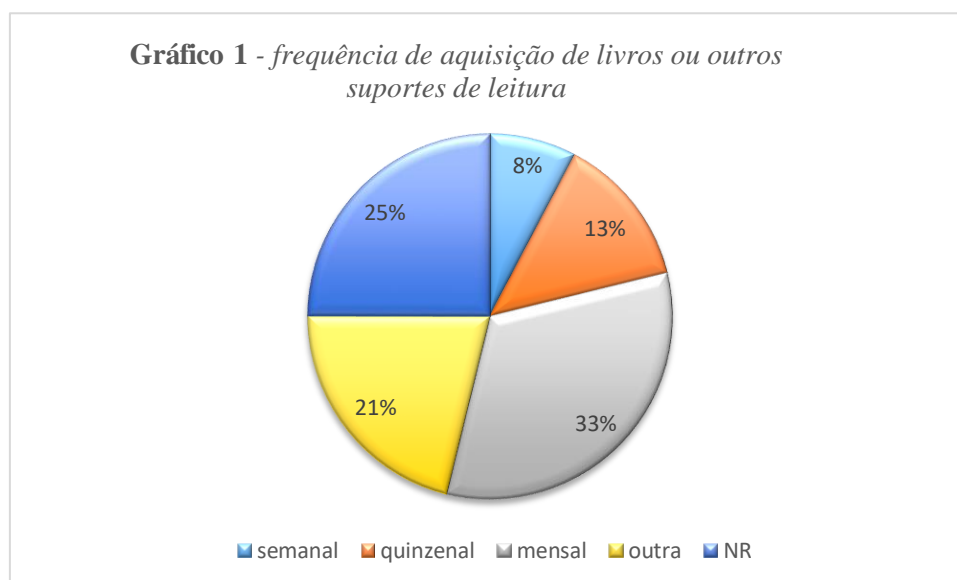


Gráfico 1 - Frequência de aquisição de livros ou outros suportes de leitura

De uma forma geral, as famílias revelam interesse em adquirir livros ou outro tipo de suportes de leitura destinados aos elementos da família, embora este valor percentual seja mais expressivo quando estas aquisições se destinam aos mais novos, 77,9%, face à percentagem de 61,5% apurada nas aquisições para os adultos. 33,7% das famílias não realizam qualquer tipo de aquisição de livros ou outros suportes de leitura destinados aos adultos e 12,5% não o fazem para os mais novos.

A frequência média de aquisição, seja esta destinada aos adultos ou aos mais novos, é muito variável. Embora seja expressiva para uma frequência de carácter mensal,

com 33% dos inquiridos, 21% referem outra sem especificar o tipo de frequência e 25% não responderam, o que pode revelar alguma indecisão em relação às hipóteses de resposta colocadas.

A aquisição de livros ou outros suportes de leitura destinados aos elementos de um agregado familiar está diretamente dependente da maior ou menor disponibilidade orçamental desse agregado para o efeito. Nalguns casos, esta despesa assume-se como um gasto essencial de educação, que justifica possivelmente o valor percentual obtido na aquisição de livros e outros suportes de leitura para os mais novos (77,9%) e até mesmo na percentagem de aquisição para os adultos (61,5%), se tivermos em conta despesas com a formação e desenvolvimento profissional. Seria interessante perceber quais os valores percentuais para a aquisição de livros, jornais ou revistas cujo único propósito seja a leitura recreativa, aspeto que não foi inquirido no questionário dos hábitos de leitura.

4.1.5 Práticas de requisição de livros em bibliotecas ou ludobibliotecas

A avaliação da variável v) práticas de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas, foi realizada com base na questão: “*Costumam requisitar livros em bibliotecas ou ludobibliotecas*”. A escala de resposta proposta nesta questão foi afirmativa ou negativa. Em caso afirmativo, questionou-se a frequência: *semanal, quinzenal, mensal* ou *outra*.

Tabela 7 Práticas de requisição de livros em bibliotecas ou ludobibliotecas

	Sim	Não	NR^a	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Costumam requisitar livros	24 (23,1)	74 (71,2)	6 (5,8)	104 (100)

^a não respondeu

A tabela 7 apresenta os resultados obtidos nos questionários sobre os hábitos de leitura aplicados às famílias na variável v) práticas de requisição de livros em bibliotecas

e ludobibliotecas. 23,1% referem integrar essa prática no dia-a-dia da sua família, 74% não têm essa prática e 5,8% não responderam à questão.

As famílias que responderam afirmativamente relativamente à requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas foram questionadas sobre a frequência dessas requisições. O gráfico 2 reflete as respostas desse universo e revela que 50% das famílias realiza essas aquisições com uma frequência semanal, 13% com uma frequência quinzenal, 29% referem uma frequência mensal e 8% referem outra sem especificar o tipo de frequência.

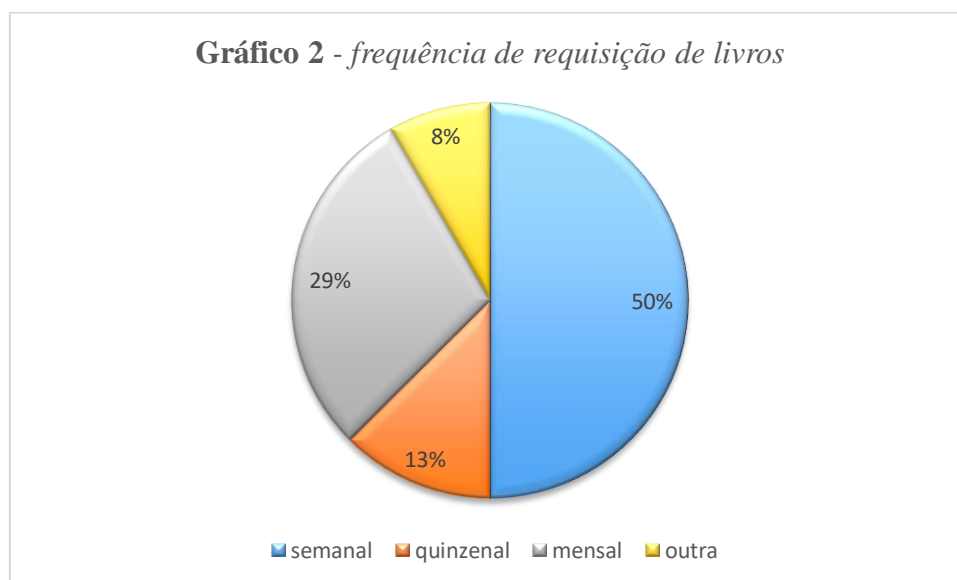


Gráfico 2 - Frequência de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas

O valor percentual das famílias que realizam requisições de livros em bibliotecas e ludobibliotecas, estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura, situa-se nos 23,1%, sendo que 71,2% referem não ter essa prática. No universo de famílias que recorrem a estas estruturas, 50% referem uma frequência semanal, estando implícita a requisição regular e a integração desta prática nas dinâmicas e rotinas familiares. 13% referem uma frequência quinzenal e 29% referem realizar esta requisição com um caráter mensal. A percentagem que refere outra sem especificar o tipo de frequência é de 8%.

4.1.6 Participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas

A variável vi) participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas foi avaliada com base na questão: *Costumam participar nas atividades para a família promovidas pelas bibliotecas ou ludobibliotecas aos fins-de-semana?*. A escala de resposta nesta questão foi afirmativa ou negativa.

Tabela 8 Participação em atividades promovidas nas bibliotecas e ludobibliotecas

	Sim	Não	NR^a	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Costumam participar nas atividades para a família	11 (10,6)	87 (83,7)	6 (5,8)	104 (100)

^a não respondeu

A tabela 8 apresenta os resultados obtidos nos questionários sobre os hábitos de leitura aplicados às famílias na variável vi) participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas. 10,6% referem integrar essa prática no dia-a-dia da sua família, 83,7% não têm essa prática e 5,8% não responderam à questão.

Não foram aferidas as razões que conduzem as famílias à participação ou não participação nestas atividades.

4.1.7 Reconhecimento da importância das estruturas de apoio e promoção da prática regular da leitura em crianças em idade escolar

A variável vii) reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspectiva da família, foi avaliada com base na questão: *Consideram útil a existência destes espaços com o objetivo de promover a prática regular da leitura nas crianças e jovens?*. A escala de resposta nestas questões foi afirmativa ou negativa.

Tabela 9 *Reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas*

	Sim	Não	NR^a	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Consideram útil a existência destes espaços	95 (91,3)	3 (2,9)	6 (5,8)	104 (100)

^aNão respondeu

A tabela 9 apresenta os resultados obtidos nos questionários sobre os hábitos de leitura aplicados às famílias na variável vii) reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspectiva da família. 91,3% reconheceram a utilidade desses espaços com o objetivo de apoiar e promover a prática regular da leitura nas crianças em idade escolar. 2,9% não reconheceram essa utilidade, ficando por apurar a razão dessa opção, e 5,8% não responderam.

Pretendeu-se, com estas questões (cf. 4.1.5, 4.1.6 e 4.1.7), perceber qual é o grau de envolvimento das famílias com as estruturas concelhias de promoção da leitura.

O papel das bibliotecas e das ludobibliotecas enquanto estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura é essencial enquanto agente de diversificação dos suportes de leitura e uma ferramenta essencial para pais e educadores como recurso na aquisição da literacia. A prática de frequentar estas estruturas surge como uma alternativa livre de encargos para aumentar o universo do leitor.

A percentagem de famílias (cf. 4.1.5) que já revela ter esta prática poderá ser aumentada com adequadas estratégias de divulgação e de promoção que, se partirem da própria escola, poderão ter um impacto determinante na aquisição da literacia das crianças em idade escolar.

As bibliotecas e ludobibliotecas do concelho de Cascais, à semelhança do que acontecerá noutros concelhos do país, apresentam propostas de atividades com caráter semanal destinadas às famílias, atividades essas amplamente divulgadas na agenda do concelho, através de espaços e outras agendas virtuais e das próprias estruturas promotoras.

Tendo em conta os resultados obtidos na variável iii) Práticas de treino promotoras da leitura e da escrita, podemos observar que existem valores percentuais muito elevados de famílias que apoiam os seus filhos nas atividades que se incluem nas práticas de treino promotoras da leitura e da escrita (cf. tabela 5). 88,5% apoiam frequentemente os trabalhos de casa, 82,7% ajudam com frequência na leitura de letras, palavras e textos e 71,2% também o fazem na escrita. As práticas de treino promotoras de leitura e de escrita sugeridas apresentam um carácter mais formal e estão diretamente relacionadas com as propostas ditas formais realizadas pela escola. Haverá uma tendência por parte das famílias em valorizar este tipo de suportes de leitura em detrimento dos que se enquadram nas variáveis da leitura funcional ou da leitura recreativa.

Uma vez que as famílias reconhecem, à partida, a utilidade desses espaços com o objetivo de apoiar e promover a prática regular da leitura nas crianças em idade escolar, seria muito útil se a sugestão do recurso a estas estruturas de apoio e promoção da leitura partisse da própria escola, dos educadores e professores, conduzindo as famílias à sua descoberta e ao conseqüente aumento da sua frequência, não só ao nível da requisição de livros e de outros suportes de leitura (cf. 4.1.5) como também na participação das famílias nas suas propostas (cf. 4.1.6), o que teria certamente um impacto muito positivo ao nível da aquisição da literacia e traria uma nova dimensão à educação literária no contexto do 1.º CEB.

4.1.8 Locais preferidos das famílias para a prática de leitura recreativa

No âmbito do questionário sobre hábitos de leitura aplicado às famílias dos participantes, foi feita uma pesquisa sobre os locais preferidos para a prática de leitura recreativa com os mais novos. A questão colocada foi: *Assinalem os locais onde costumam ler com os vossos filhos*. Sem limite para o número de opções selecionadas, as famílias poderiam escolher entre as seguintes: *casa, livraria, biblioteca, ludobibliotecas, praia, jardim/parque ou outro*.

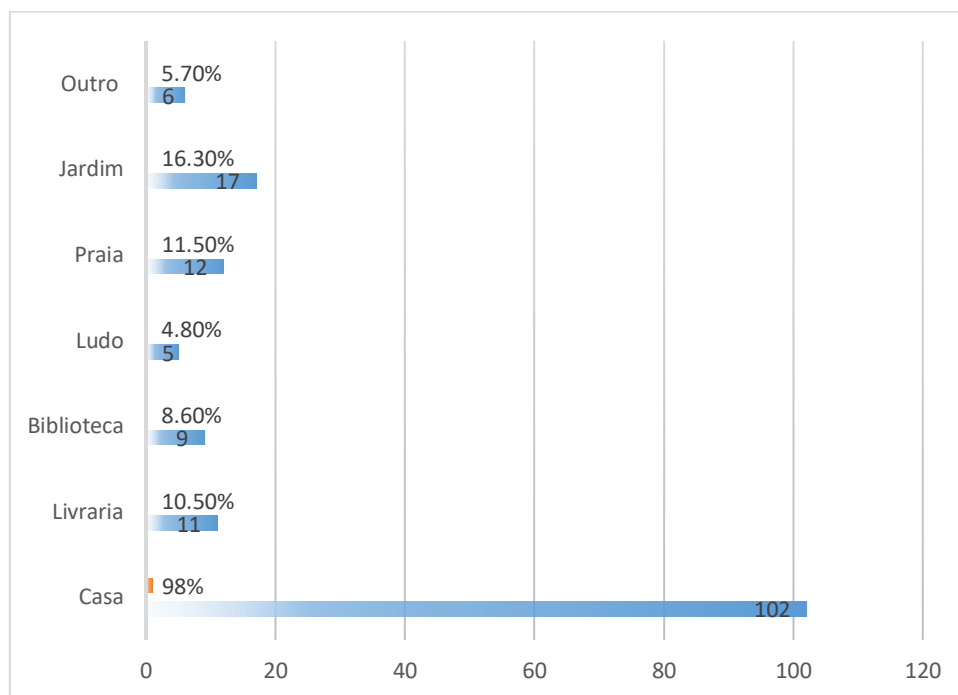


Gráfico 3 - Locais preferidos para a prática de leitura recreativa

No universo de 104 famílias participantes, 102 ($\approx 98\%$) indicaram a casa como o local preferido para a prática da leitura e 17 ($\approx 16,3\%$) referiram o jardim ou o parque como um local onde praticam essa atividade. 12 ($\approx 11,5\%$) referiram a praia, 11 ($\approx 10,5\%$) assinalaram a livraria, 9 ($\approx 8,6\%$) a biblioteca, 6 ($\approx 5,7\%$) referiram outro, sem especificar qual, e 5 ($\approx 4,8\%$) assinalaram a ludobiblioteca.

A escolha da casa como o local privilegiado para a leitura com os mais novos não causa estranheza, mas impõe uma reflexão sobre o ato de ler e sobre a forma como esta atividade se pode facilmente enquadrar nos inúmeros espaços que existem ao nosso redor que poderão ter as características adequadas à prática da leitura, espaços esses com especificidades únicas e que trarão à leitura uma dimensão para além das paredes da casa.

Snow et al. (1998) referem a qualidade do ambiente como um aspeto determinante para a aquisição da literacia. Fletcher et al. (2002) referem que os fatores de origem ambiental que influenciam a perceção e atitudes face às competências de leitura são aspetos determinantes para o seu sucesso. Assim, cabe à família e à escola apostar nesses ambientes e mobilizar os recursos em seu redor para que cada criança associe o ato de ler

ao espaço exterior, ao passeio ao parque, à ida à praia e à frequência regular de estruturas cujo objetivo essencial passa pelo apoio e promoção da leitura.

Ainda no enquadramento da proposta de Snow et al. (1998), uma criança que tenha expectativas e experiências positivas intimamente relacionadas com atividades e tarefas de leitura terá maiores probabilidades de desenvolver as suas competências de forma adequada, enquanto uma criança que comece desde cedo a construir um conjunto de vivências negativas associadas a estas tarefas poderá observar dificuldades no seu percurso. A leitura pode e deve ser uma atividade prazerosa no contexto da nossa casa, associada a momentos únicos neste contexto, mas não deve ser exclusiva desse espaço, abrangendo outros que serão certamente muito motivadores e influenciarão a qualidade das experiências positivas associadas à leitura que cada criança vai construindo sobre si, sendo imprescindível o acompanhamento que a família realiza em momentos de leitura recreativa (Cunningham, 2008).

A qualidade dos ambientes em que a criança se encontra inserida é igualmente determinante, enquanto aspeto promotor da aprendizagem e da literacia. Uma criança cujo ambiente doméstico lhe proporciona a oportunidade de contactar com obras literárias de referência adequadas ao seu nível de literacia ou que frequenta habitualmente espaços destinados à leitura, como bibliotecas ou ludobibliotecas, terá maiores oportunidades de desenvolver as suas competências de leitura com sucesso.

4.2 Avaliação da competência leitora

Para a avaliação da competência leitora, foram aplicados os *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*, que integram a BAL, Bateria de Avaliação da Leitura, de Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana (2014) a 80 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Na perspetiva do presente estudo, foram aplicados apenas os testes de compreensão de textos na modalidade de leitura – narrativo (TCTML-n). Para a avaliação da compreensão na modalidade de leitura foram utilizados 4 textos narrativos (TCTML-

n). Conforme descrito por Ribeiro e Viana (2014), os textos utilizados são originais e foram elaborados expressamente para o desenvolvimento da BAL, através de um trabalho de cooperação com os escritores, de modo a assegurar que os mesmos se adequavam em termos de extensão e vocabulário aos níveis de escolaridade das crianças.

Existem 3 versões com textos narrativos, sendo cada uma adequada aos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. As versões com textos narrativos são constituídas por 27 itens. Cada item corresponde a uma pergunta com resposta de escolha múltipla. Os níveis de compreensão avaliados são: a compreensão literal; a compreensão inferencial; a reorganização e a compreensão crítica.

A aplicação dos testes no âmbito do presente estudo foi realizada em ambiente de sala de aula e incluiu dois momentos distintos de aplicação por ano de escolaridade, de forma a garantir a formação de grupos reduzidos com um número máximo de 14 alunos. Na aplicação das provas, os alunos usufruíram de 45 minutos de trabalho individual para a sua concretização e de um espaço próprio, garantindo a ausência de interferências externas que pudessem alterar o resultado.

No que se refere à avaliação da competência leitora, são apresentados os resultados dos *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*. As versões nesta modalidade são constituídas por 27 itens. Cada item corresponde a uma pergunta com resposta de escolha múltipla.

A Tabela 10 indica o número de participantes (N) por ano de escolaridade, o total de participantes, os números mínimo e máximo de respostas corretas, a média e o desvio-padrão.

Tabela 10 Média dos TCTML-n

	N	Mín	Max	Média	Desvio-padrão
2.º ano	28	0	23	12,25	5,448
3.º ano	27	9	24	17,30	5,052
4.º ano	25	10	25	15,64	3,522
Total	80	0	25	15,01	5,189

Os níveis de compreensão avaliados nos TCTML-n são: a compreensão literal; a compreensão inferencial; a reorganização e a compreensão crítica. Para o presente estudo, a análise foi realizada com base no número de itens corretos, em 27 possíveis.

A média de itens corretos no grupo de 28 alunos participantes de 2.º ano foi de 12,25, sendo o número mínimo de itens corretos 0 e o máximo 23. O desvio-padrão neste grupo de 28 alunos foi de 5,448. O grupo de 3.º ano, constituído por 27 alunos participantes, obteve uma média de 17,30, sendo o número mínimo de itens corretos 9 e o máximo 25, com um desvio-padrão de 5,052. Por fim, o grupo de 4.º ano, com 25 alunos participantes, teve uma média de 15,01, com o número mínimo de itens corretos 10 e o máximo 25. O desvio-padrão neste grupo foi de 3,522.

No total de 80 alunos participantes dos 3 anos de escolaridade, a média foi de 15,01 num total de 27 itens, apresentando este grupo total um desvio-padrão de 5,189.

4.3 Estabelecimento de correlação entre o ano de escolaridade, a avaliação da competência leitora e as variáveis sobre os hábitos de leitura

Na tabela 11, observa-se a existência de correlações entre as variáveis do questionário sobre hábitos de estudo e a avaliação da competência leitora, em articulação com o ano de escolaridade, correlações essas que se passam a descrever.

O **ano de escolaridade** dos participantes tem uma associação: i) positiva com a avaliação da competência leitora; ii) negativa com três questões da variável práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional e iii) negativa com a aquisição de livros para adultos.

A **avaliação da competência leitora** tem associação: i) positiva com o ano de escolaridade; ii) negativa com uma questão da variável práticas de entretenimento

promotoras de leitura e escrita recreativa; iii) negativa com a aquisição de livros destinados a adultos e crianças e iv) negativa com a participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas.

Em relação à variável que compreende as **práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional**, a primeira questão relacionada com a **escrita de listas de compras** apresenta associação: i) positiva com cinco questões da mesma variável; ii) positiva com quatro questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e iii) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos. A segunda questão relaciona-se com a **leitura de jornais** e apresenta uma associação: i) positiva com duas questões da mesma variável; ii) positiva com três questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e iii) negativa com uma questão da variável práticas de treino promotoras de leitura e escrita. A terceira questão compreende a **leitura de receitas** e apresenta associação: i) negativa com o ano de escolaridade; ii) positiva com quatro questões da mesma variável; iii) positiva com uma questão da variável práticas de treino promotoras de leitura e escrita e iv) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos. A quarta questão desta variável relaciona-se com a **leitura e escrita de cartas** e apresenta associação: i) positiva com quatro questões da mesma variável; ii) positiva com três questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e iii) negativa com a aquisição de livros destinados a crianças. A quinta questão refere-se à **leitura e escrita de recados** e apresenta associação: i) positiva com quatro questões da mesma variável e ii) positiva com uma questão da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa. A sexta questão relacionada com a **leitura de cartazes publicitários** apresenta associação: i) positiva com cinco questões da mesma variável; ii) positiva com quatro questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e iii) positiva com a requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas. Por fim, a sétima e última questão desta variável refere-se à **leitura de rótulos de embalagens ou etiquetas** e apresenta associação: i) negativa com o ano de escolaridade; ii) positiva com todas as questões da mesma variável; iii) positiva com quatro questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e iv) negativa com duas questões da variável práticas de treino promotoras de leitura e escrita.

Relativamente à variável que compreende as **práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita recreativa**, a primeira questão relacionada com a **realização de jogos de palavras** apresenta associação: i) positiva com três questões da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; ii) positiva com todas as questões da mesma variável e iii) positiva com todas as questões da variável práticas de treino promotoras de leitura e escrita. A segunda questão refere-se à **leitura de legendas de filmes ou de outros programas** e apresenta associação: i) positiva com cinco questões da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional e ii) positiva com todas as questões da mesma variável. A terceira questão relaciona-se com a **leitura e escrita de histórias** e apresenta associação: i) positiva com uma questão da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; ii) positiva com três questões da mesma variável e iii) positiva com três questões da variável práticas de treino promotoras de leitura e escrita. A quarta questão refere-se à **leitura e escrita de rimas ou poesia** e apresenta associação: i) positiva com cinco questões da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; ii) positiva com todas as questões da mesma variável; iii) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos e iv) positiva com a requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas. A última questão desta variável prende-se com a **leitura de revistas** e apresenta associação: i) positiva com quatro questões da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; ii) positiva com três questões da mesma variável e iii) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos.

Relativamente à variável que compreende as **práticas de treino promotoras de leitura e escrita**, a primeira questão relaciona-se com o **apoio no âmbito das tarefas propostas pela escola e trabalhos de casa** e apresenta associação: i) negativa com uma questão da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; ii) positiva com uma questão da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e iii) positiva com todas as questões da mesma variável. A segunda questão refere-se ao **apoio na leitura de letras, palavras e textos e na interpretação destes** e apresenta associação: i) positiva com uma questão da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; ii) positiva com uma questão da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e iii) positiva com

todas as questões da mesma variável. A terceira questão refere-se ao **apoio na escrita de palavras e textos** e apresenta associação: i) positiva com uma questão da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e ii) positiva com todas as questões da mesma variável. A quarta questão compreende a **reflexão conjunta sobre as regras de ortografia** e apresenta associação: i) positiva com duas questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e ii) positiva com todas as questões da mesma variável. A quinta e última questão desta variável prende-se com a **reflexão conjunta sobre as regras de escrita** e apresenta associação: i) positiva com uma questão da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa e ii) positiva com todas as questões da mesma variável.

A **aquisição de livros ou outros suportes de leitura destinados a adultos** apresenta uma associação: i) negativa com o ano de escolaridade; ii) negativa com a avaliação da competência leitora; iii) positiva com duas questões da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; iv) positiva com duas questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa; v) positiva com a aquisição de livros destinados a crianças; vi) positiva com a requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas; vii) positiva com a participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas e viii) positiva com o reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspetiva da família. A **aquisição de livros ou outros suportes de leitura destinados a crianças** apresenta uma associação: i) negativa com a avaliação da competência leitora; ii) negativa com uma questão da variável práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; iii) positiva com duas questões da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa; iv) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos; v) positiva com a participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas e vi) positiva com o reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspetiva da família.

A variável relativa às **práticas de requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas** apresenta uma associação: i) positiva com uma questão da variável

práticas do dia-a-dia promotoras da leitura e escrita funcional; ii) positiva com uma questão da variável práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa; iii) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos; iv) positiva com a participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas e v) positiva com o reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspectiva da família.

A variável que se refere à **participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas** apresenta uma associação: i) negativa com a avaliação da competência leitora; ii) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos; iii) positiva com a aquisição de livros destinados a crianças; iv) positiva com a requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas e v) positiva com o reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspectiva da família.

Por último, a variável que se refere **ao reconhecimento da importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na perspectiva da família**, apresenta uma associação: i) positiva com a aquisição de livros destinados a adultos; ii) positiva com a requisição de livros em bibliotecas e ludobibliotecas e iii) positiva com a participação em atividades promovidas pelas bibliotecas e ludobibliotecas.

Tabela 11 Correlação entre o ano de escolaridade, a avaliação da competência leitora e as variáveis do questionário sobre hábitos de leitura

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Ano de escolaridade	rs ^a	1,000	,252*	-,159	,128	-,455**	,063	-,103	-,268**	-,216*	,087	-,014	-,005	,069	,087	-,109	-,088	-,079	,061	-,053	-,282**	-,150	-,009	-,100	-,081
	Sig.	.	,024	,107	,197	,000	,529	,298	,006	,028	,379	,887	,964	,483	,380	,270	,372	,423	,542	,594	,004	,128	,929	,310	,414
2. TCTML-n ^b	rs ^a	,252*	1,000	-,152	,089	,101	,057	-,072	-,214	-,075	-,144	-,096	-,109	-,328**	-,001	,101	,140	,166	,219	,207	-,278*	-,322**	-,198	-,253*	-,006
	Sig.	,024	.	,177	,433	,372	,617	,528	,057	,508	,202	,398	,337	,003	,990	,374	,217	,141	,051	,065	,013	,004	,078	,023	,956
3. PPLEF ^c	rs ^a	-,159	-,152	1,000	-,026	,414**	,377**	,557**	,487**	,342**	,235*	,278**	,204*	,200*	,133	,049	,024	-,050	-,104	-,059	,232*	-,005	,118	-,022	,089
	Sig.	,107	,177	.	,792	,000	,000	,000	,000	,016	,004	,038	,042	,178	,621	,811	,612	,294	,552	,018	,961	,234	,824	,366	
4. PPLEF ^c	rs ^a	,128	,089	-,026	1,000	,035	,482**	-,162	,113	,298**	-,030	,296**	-,185	,242*	,402**	-,212*	-,151	-,117	-,103	-,051	-,099	-,174	,027	-,013	-,134
	Sig.	,197	,433	,792	.	,725	,000	,101	,255	,002	,760	,002	,060	,013	,000	,031	,127	,238	,298	,605	,318	,078	,785	,899	,177
5. PPLEF ^c	rs ^a	-,455**	,101	,414**	,035	1,000	,079	,378**	,321**	,246*	,138	,050	,062	,031	,107	,178	,223*	,143	,108	,153	,201*	,022	,073	,082	,118
	Sig.	,000	,372	,000	,725	.	,429	,000	,001	,012	,162	,618	,532	,754	,278	,071	,023	,148	,277	,121	,041	,823	,464	,408	,232
6. PPLEF ^c	rs ^a	,063	,057	,377**	,482**	,079	1,000	,010	,327**	,417**	,127	,388**	,025	,296**	,484**	-,014	-,106	-,075	-,115	,001	-,008	-,200*	,044	,008	-,177
	Sig.	,529	,617	,000	,000	,429	.	,923	,001	,000	,205	,000	,804	,002	,000	,887	,288	,452	,251	,990	,940	,044	,659	,939	,075
7. PPLEF ^c	rs ^a	-,103	-,072	,557**	-,162	,378**	,010	1,000	,392**	,300**	,246*	,057	,060	,041	,059	-,117	,028	-,069	-,062	-,022	,055	-,101	,082	-,052	,106
	Sig.	,298	,528	,000	,101	,000	,923	.	,000	,002	,012	,565	,545	,676	,554	,237	,781	,485	,533	,826	,583	,308	,405	,600	,286
8. PPLEF ^c	rs ^a	-,268**	-,214	,487**	,113	,321**	,327**	,392**	1,000	,498**	,420**	,331**	,173	,206*	,293**	,040	,075	,009	-,027	-,027	,127	-,040	,333**	,112	,054
	Sig.	,006	,057	,000	,255	,001	,001	,000	.	,000	,000	,001	,079	,036	,003	,687	,447	,927	,782	,785	,197	,684	,001	,259	,583
9. PPLEF ^c	rs ^a	-,216*	-,075	,342**	,298**	,246*	,417**	,300**	,498**	1,000	,138	,428**	,002	,239*	,275**	-,205*	-,205*	-,074	-,139	-,010	,176	,055	,095	,082	-,077
	Sig.	,028	,508	,000	,002	,012	,000	,002	,000	.	,163	,000	,986	,015	,005	,037	,037	,456	,158	,918	,073	,579	,338	,409	,437
10. PEPLER ^d	rs ^a	,087	-,144	,235*	-,030	,138	,127	,246*	,420**	,138	1,000	,407**	,581**	,452**	,281**	,348**	,290**	,198*	,211*	,294**	,103	,000	,112	,041	-,140
	Sig.	,379	,202	,016	,760	,162	,205	,012	,000	,163	.	,000	,000	,000	,004	,000	,003	,044	,031	,002	,298	,996	,256	,682	,157
11. PEPLER ^d	rs ^a	-,014	-,096	,278**	,296**	,050	,388**	,057	,331**	,428**	,407**	1,000	,209*	,447**	,471**	,176	,143	,164	,088	,193	,177	-,127	,089	,017	-,097
	Sig.	,887	,398	,004	,002	,618	,000	,565	,001	,000	,000	.	,033	,000	,000	,074	,146	,096	,376	,050	,072	,199	,366	,867	,328
12. PEPLER ^d	rs ^a	-,005	-,109	,204*	-,185	,062	,025	,060	,173	,002	,209*	1,000	,432**	,099	,411**	,270**	,122	,206*	,128	,136	,103	-,015	-,064	-,081	
	Sig.	,964	,337	,038	,060	,532	,804	,545	,079	,986	,000	,033	.	,000	,316	,000	,006	,216	,036	,197	,168	,296	,878	,519	,413
13. PEPLER ^d	rs ^a	,069	-,328**	,200*	,242*	,031	,296**	,041	,206*	,239*	,452**	,447**	,432**	1,000	,417**	,145	,090	,107	,005	,022	,258**	,102	,208*	,184	,053
	Sig.	,483	,003	,042	,013	,754	,002	,676	,036	,015	,000	,000	,000	.	,000	,143	,362	,280	,961	,825	,008	,303	,034	,062	,596
14. PEPLER ^d	rs ^a	,087	-,001	,133	,402**	,107	,484**	,059	,293**	,275**	,281**	,471**	,099	,417**	1,000	,063	,034	,048	,050	,013	,203*	-,113	,131	,018	-,042
	Sig.	,380	,990	,178	,000	,278	,000	,554	,003	,005	,004	,000	,316	,000	.	,525	,730	,625	,614	,892	,039	,252	,185	,853	,669
15. PTPLE ^e	rs ^a	-,109	,101	,049	-,212*	,178	-,014	-,117	,040	-,205*	,348**	,176	,411**	,145	,063	1,000	,794**	,624**	,547**	,435**	,159	,117	,011	,051	,106
	Sig.	,270	,374	,621	,031	,071	,887	,237	,687	,037	,000	,074	,000	,143	,525	.	,000	,000	,000	,000	,107	,236	,912	,605	,283
16. PTPLE ^e	rs ^a	-,088	,140	,024	-,151	,223*	-,106	,028	,075	-,205*	,290**	,143	,270**	,090	,034	,794**	1,000	,760**	,654**	,480**	,077	,020	,070	,066	,136
	Sig.	,372	,217	,811	,127	,023	,288	,781	,447	,037	,003	,146	,006	,362	,730	,000	.	,000	,000	,000	,438	,841	,478	,502	,170
17. PTPLE ^e	rs ^a	-,079	,166	-,050	-,117	,143	-,075	-,069	,009	-,074	,198*	,164	,122	,107	,048	,624**	,760**	1,000	,805**	,566**	,102	,031	,027	,044	,037
	Sig.	,423	,141	,612	,238	,148	,452	,485	,927	,456	,044	,096	,216	,280	,625	,000	,000	.	,000	,000	,302	,753	,786	,658	,708
18. PTPLE ^e	rs ^a	,061	,219	-,104	-,103	,108	-,115	-,062	-,027	-,139	,211*	,088	,206*	,005	,050	,547**	,654**	,805**	1,000	,670**	-,008	-,026	,077	,034	,049
	Sig.	,542	,051	,294	,298	,277	,251	,533	,782	,158	,031	,376	,036	,961	,614	,000	,000	,000	.	,000	,939	,793	,440	,735	,621
19. PTPLE ^e	rs ^a	-,053	,207	-,059	-,051	,153	,001	-,022	-,027	-,010	,294**	,193	,128	,022	,013	,435**	,480**	,566**	,670**	1,000	,124	,008	,152	,148	,181
	Sig.	,594	,065	,552	,605	,121	,990	,826	,785	,918	,002	,050	,197	,825	,892	,000	,000	,000	,000	.	,211	,938	,124	,134	,066
20. AL ^h	rs ^a	-,282**	-,278**	,232*	-,099	,201*	-,008	,055	,127	,176	,103	,177	,136	,258**	,203*	,159	,077	,102	-,008	,124	1,000	,529**	,362**	,271**	,361**
	Sig.	,004	,013	,018	,318	,041	,940	,583	,197	,073	,298	,072	,168	,008	,039	,107	,438	,302	,939	,211	.	,000	,000	,005	,000
21. AL ^h	rs ^a	-,150	-,322**	-,005	-,174	,022	-,200*	-,101	-,040	,055	,000	-,127	,103	,102	-,113	,117	,020	,031	-,026	,008	,529**	1,000	,181	,265**	,191
	Sig.	,128	,004	,961	,078	,823	,044	,308	,684	,579	,996	,199	,296	,303	,252	,236	,841	,753	,793	,938	,000	.	,066	,007	,053
22. BLUDO ⁱ	rs ^a	-,009	-,198	,118	,027	,073	,044	,082	,333**	,095	,112	,089	-,015	,208*	,131	,011	,070	,027	,077	,152	,362**	,181	1,000	,448**	,279**
	Sig.	,929	,078	,234	,785	,464	,659	,405	,001	,338	,256	,366	,878	,034	,185	,912	,478	,786	,440	,124	,000	,066	.	,000	,410
23. BLUDO ⁱ	rs ^a	-,100	-,253*	-,022	-,013	,082	,008	-,052	,112	,082	,041	,017	-,064	,184	,018	,051	,066	,044	,034	,148	,271**	,265**	,448**	1,000	,463**
	Sig.	,310	,023	,824	,899	,408	,939	,600	,259	,409	,682	,867	,519	,062	,853	,605	,502	,658	,735	,134	,005	,007	,000	.	,000
24. BLUDO ⁱ	rs ^a	-,081	-,006	,089	-,134	,118	-,177	,106	,054	-,077	-,140	-,097	-,081	,053	-,042	,106	,136	,037	,049	,181	,361**	,191	,279**	,463**	1,000
	Sig.	,414	,956	,366	,177	,232	,075	,286	,583	,437	,157	,328	,413	,596	,669	,283	,170	,708	,621	,066	,000	,053	,004	,000	.

* p<0,05, **p<0,01

^a rs – Rho de Spearman

^b Testes de compreensão de textos na modalidade de leitura – narrativo

Das associações observadas na Tabela 11 e referidas anteriormente, destacam-se as correlações que se consideram mais significativas para o presente estudo.

O **ano de escolaridade** dos participantes apresenta uma correlação moderada ($r_s=0,252^*$) com os seus resultados na **avaliação da competência leitora**. Esta correlação aponta para o facto de os alunos terem um melhor desempenho na realização dos TCTML-n à medida que avançam no seu percurso ao longo dos anos de escolaridade do 1.º CEB. Logo, podemos associar a esta correlação a idade média dos alunos participantes (cf. Tabela 1), significando que quanto mais elevada é a média de idade dos alunos, melhores desempenhos apresentam ao nível da avaliação da competência leitora. Esta correlação é igualmente suportada pelas médias obtidas pelos participantes nos TCTML-n (cf. Tabela 10), com maior visibilidade entre o grupo de participantes de 2.º ano e os restantes.

No âmbito da variável **práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional**, é possível observar correlações moderadas a fortes entre as sete questões apresentadas. Estas correlações contemplam as várias questões, destacando-se as mais evidentes: a escrita de listas de compras em conjunto apresenta uma associação positiva forte com a leitura e escrita de recados entre os elementos da família ($r_s=0,557^{**}$); a observação e leitura de cartazes publicitários também apresenta uma correlação significativa com a leitura de rótulos de embalagens e etiquetas ($r_s=0,498^{**}$), assim como com a escrita de listas de compras ($r_s=0,487^{**}$); a leitura de jornais tem também uma associação positiva forte com a leitura e escrita de cartas ($r_s=0,482^{**}$); a leitura e escrita de cartas correlaciona-se também com a leitura de rótulos de embalagens e etiquetas ($r_s=0,417^{**}$); e a escrita de listas de compras apresenta uma associação positiva com a leitura de receitas culinárias ($r_s=0,414^{**}$).

Observando a tabela 11, concluímos que quase todas apresentam associações positivas entre si, sugerindo que as famílias adotam estas práticas como um todo. A intensidade destas correlações pode sugerir também que quando existe a preocupação de envolver a criança nas rotinas do dia-a-dia relacionadas com a escrita funcional, as famílias parecem conseguir relacionar as várias situações, reconhecendo o seu valor enquanto situações informais de aprendizagem.

No âmbito da variável **práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa**, é igualmente possível observar correlações moderadas a fortes entre as cinco questões apresentadas. À semelhança do que se verifica na variável abordada anteriormente, estas correlações contemplam as várias questões, destacando-se as mais significativas: o hábito de realizar jogos de palavras apresenta uma associação positiva forte com a leitura e escrita de histórias ($r_s=0,581^{**}$), assim como com a leitura e escrita de rimas ou poesia ($r_s=0,452^{**}$). A leitura de legendas de filmes ou de outros programas em conjunto apresenta também uma correlação moderada a forte com a leitura de revistas ($r_s=0,471^{**}$) e com a leitura e escrita de rimas e poesias ($r_s=0,447^{**}$). Esta última relaciona-se positivamente com a leitura e escrita de histórias ($r_s=0,432^{**}$).

Também nesta variável, e observando a Tabela 11, concluímos que quase todas as questões apresentam associações positivas entre si, sugerindo mais uma vez que as famílias adotam as **práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa** como um todo, mobilizando-as para a construção da competência leitora.

É possível ainda observar uma correlação forte entre esta variável e as **práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional**. A leitura e escrita de cartas apresenta uma associação positiva com a leitura de revistas ($r_s=0,484^{**}$) e com a leitura de legendas de filmes ou de outros programas ($r_s=0,388^{**}$). Do mesmo modo, existe correlação entre esta última e a leitura de rótulos de embalagens ou etiquetas ($r_s=0,428^{**}$).

As cinco questões que se inserem na variável **práticas de treino promotoras de leitura e escrita**, sendo estas relacionadas com situações formais de aprendizagem, seja no apoio a tarefas propostas pela escola ou no âmbito de tarefas propostas em casa, apresentam entre si correlações muito fortes e, na sua maioria, distantes das variáveis referidas até ao momento. O apoio na realização dos trabalhos de casa propostos pela escola apresenta uma associação positiva muito forte com as várias tarefas propostas em casa pela família: leitura de letras, palavras e textos ($r_s=0,794^{**}$); escrita de letras, palavras e textos ($r_s=0,624^{**}$); e reflexão sobre as regras de ortografia ($r_s=0,547^{**}$), revelando estas associações a preocupação das famílias em reforçar as aprendizagens ditas formais. A escrita de letras, palavras e textos apresenta uma correlação muito forte com a reflexão sobre as regras de ortografia ($r_s=0,805^{**}$), e esta última com a leitura

($r_s=0,654^{**}$) pressupondo que estas competências estão interligadas e constituem uma aposta forte por parte das famílias ao nível das **práticas de treino promotoras da leitura e da escrita**.

Esta última variável descrita apresenta algumas associações positivas com as **práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional** e com as **práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa**. No entanto, estas associações são fracas a moderadas e revelam a predominância do interesse das famílias em promover situações ditas formais de aprendizagem que se comparem às tarefas de teor académico propostas pela escola.

É possível ainda observar algumas correlações moderadas a fortes entre as variáveis relacionadas com a **aquisição de livros ou outros suportes de leitura**. Se analisarmos estas associações, percebemos que são positivas entre esta aquisição quando destinada aos adultos ou quando destinada às crianças ($r_s=0,529^{**}$), o que é compreensível.

Existe ainda uma ligação evidente entre a **aquisição de livros** e a sua **requisição em bibliotecas e ludobibliotecas** ($r_s=0,362^{**}$), sugerindo que o interesse pela leitura se complementa a partir destes dois hábitos, independentemente da sua regularidade. Esta requisição de livros também surge relacionada com a **participação em atividades promovidas por estas estruturas** ($r_s=0,448^{**}$). As famílias que frequentam as bibliotecas e as ludobibliotecas participam com mais regularidade nas suas iniciativas, sendo evidente a correlação entre esta variável e o **reconhecimento da sua importância enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura** ($r_s=0,463^{**}$).

5. CONCLUSÃO

| | ' ' | | ' ' |

Naquela que pode ser considerada a etapa final deste estudo, é essencial refletir sobre a problemática que esteve na sua origem, sobre os caminhos escolhidos numa fase inicial e sobre os diferentes percursos que acabaram por ser trilhados, suportados pelos achados que se realizaram ao longo do processo de organização, apresentação e discussão dos resultados.

No âmbito deste processo investigativo, observou-se numa perspetiva teórica que a aquisição da literacia e o desenvolvimento das competências de leitura ao longo dos primeiros anos de escolaridade são determinados por fatores de ordem diversa que foram e continuarão a ser alvo de uma reflexão profunda na literatura e em estudos da especialidade. Realizou-se um percurso a partir dos fatores ditos biológicos referidos por Fletcher et al. (2002) e McKenna et al. (2012), sem esquecer que a qualidade dos ambientes em que a criança se encontra inserida é igualmente determinante, enquanto aspeto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento da literacia (Snow, Burns e Griffin, 1998). Percebeu-se como mostram Conlon et al. (2006), que o contributo da família, enquanto fator de impacto ambiental, é fundamental para o desenvolvimento da literacia.

Assumiu-se assim como objetivo essencial do presente estudo analisar de que forma os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar afetam o desenvolvimento da literacia no 1.º CEB, relacionando os hábitos de leitura e de escrita das crianças em idade escolar entre si e com a sua competência leitora, com o objetivo de os identificar, conhecer e caracterizar como boas práticas associadas ao desenvolvimento da literacia.

Pretendeu-se ainda conhecer os hábitos de leitura das famílias de crianças provenientes de uma escola básica do 1.º CEB da área metropolitana de Lisboa, face à utilização que estas fazem das estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura.

Numa perspetiva mais abrangente, pretendeu-se mobilizar este conhecimento para a adequação das práticas pedagógicas dos professores no âmbito da educação literária em contexto de sala de aula, assim como das boas práticas das famílias relativamente a hábitos de leitura e escrita.

Optou-se por conhecer e caracterizar os hábitos de leitura de uma amostra de crianças provenientes de uma escola básica pública do 1.º CEB, bem como das suas famílias, caracterizando a frequência com que cada família recorre às estruturas concelhias de apoio à leitura, bibliotecas e ludobibliotecas, e que tipo de utilização faz desses espaços. Foram aplicados os *Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo*, que integram a BAL, Bateria de Avaliação da Leitura, de Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana (2014) a um grupo de crianças da amostra selecionada. Os resultados desta aplicação foram correlacionados com os dados recolhidos nos questionários para as famílias (cf. anexo C e anexo D), procurando encontrar uma relação entre os hábitos de leitura destas crianças nas variáveis consideradas essenciais, o ano de escolaridade em que se encontram e a sua competência ao nível da compreensão leitora.

Não tendo sido possível a observação de correlações significativas entre a avaliação da competência leitora e as variáveis relacionadas com os hábitos de leitura das famílias, foram observados alguns aspetos muito relevantes face aos dados recolhidos que remeteram para um conjunto de reflexões que se consideram prementes para a análise dos fatores que influenciam a aquisição da literacia em crianças da idade escolar.

Existem algumas limitações no estudo que podem ter contribuído para o facto destas correlações não terem sido tão evidentes quanto se esperava. Numa primeira instância, a análise dos hábitos de leitura foi realizada através de um questionário (cf. anexo C e anexo D), o que significa que os resultados devem ser analisados com precaução. Nootens et al. (2019) referem o fator da “social desirability bias” que surge associado a este tipo de instrumentos, ou seja, as respostas poderão ser condicionadas pelas aspirações e desejos dos participantes face a uma determinada realidade. Por outro lado, a utilização de uma escala de classificação para medir atitudes e comportamentos implica confiar nos julgamentos subjetivos dos entrevistados.

No âmbito da avaliação da competência leitora, e face à análise dos resultados obtidos (cf. tabela 10), embora os testes aplicados sejam adequados aos níveis de compreensão médios por ano de escolaridade no âmbito da compreensão literal, da compreensão inferencial, da reorganização e da compreensão crítica, os participantes

obtiveram médias abaixo do esperado, particularmente na amostra constituída pelos alunos participantes do 2.º ano de escolaridade. Este aspeto poderá ter na sua origem o momento da aplicação dos testes. Esta fase do estudo foi concretizada no 1.º período letivo e poderá ter determinado que os alunos, de uma forma geral, ainda não se encontrassem no nível de desempenho ideal para a realização desta bateria de avaliação, sendo este aspeto mais visível no 2.º ano de escolaridade, por estarem ainda numa fase precoce ao nível da aquisição da literacia.

Apesar das limitações referidas, é pertinente salientar alguns aspetos muito relevantes face aos dados recolhidos, para a compreensão do universo dos fatores que influenciam a aquisição da literacia em crianças da idade escolar.

O ano de escolaridade dos participantes apresenta uma correlação moderada com os resultados na avaliação da competência leitora que aponta para o facto de os alunos terem um melhor desempenho à medida que avançam no seu percurso ao longo dos anos de escolaridade do 1.º CEB. Esta correlação sugere que quanto mais elevada é a média de idade dos alunos, melhores desempenhos apresentam ao nível da avaliação da competência leitora.

No âmbito das variáveis práticas do dia-a-dia promotoras de leitura e escrita funcional e práticas de entretenimento promotoras de leitura e escrita recreativa é possível observar correlações moderadas a fortes entre as questões que as compõem, sugerindo uma ligação estreita entre ambas, sugerindo que as famílias adotam estas práticas como um todo. A intensidade destas correlações pode sugerir também que quando existe a preocupação de envolver a criança nas rotinas do dia-a-dia relacionadas com a leitura e escrita funcional, assim como em situações de carácter mais recreativo, as famílias parecem conseguir relacionar as várias situações, reconhecendo o seu valor enquanto situações informais de aprendizagem e mobilizando-as para a construção da competência leitora.

Da análise realizada, salientam-se alguns aspetos que podem orientar pais e educadores para a melhoria das práticas no âmbito destas variáveis. Talvez seja interessante repensar o papel de suportes de leitura que se encontram atualmente em desuso, como os jornais e as revistas. Existem atualmente no mercado várias opções de

revistas infantis e juvenis muito interessantes, em formato papel ou digital, que constituem um suporte de leitura muito apelativo aos olhos dos mais novos. São escritas de acordo com os seus interesses e de acordo com áreas temáticas que contribuem para a cultura geral e desenvolvimento da literacia em diferentes áreas do saber.

Será também importante reforçar a relevância de suportes de leitura menos tradicionais, como cartazes publicitários, panfletos, rótulos de embalagens e outros, considerando que são muitas vezes apelativos aos olhos das crianças, tendo em conta as suas características, podendo constituir-se como um bom aliado no desenvolvimento da competência leitora.

Relativamente às legendas de filmes ou de outros suportes em vídeo, o facto de termos cada vez mais filmes de animação dobrados e da possibilidade de optar por legendas ou dobragem existir nas plataformas de *streaming* acaba por diluir aquele que ainda poderia ser um fator motivacional muito interessante. Será uma boa proposta para pais e educadores fazer acompanhar os filmes de animação dobrados com legendas escritas em português e tornar estas situações recreativas mais apelativas e motivadoras na perspetiva do desenvolvimento da literacia.

No âmbito da variável práticas de treino promotoras de leitura e escrita, e salientando que estas se relacionam com situações formais de aprendizagem, seja no apoio a tarefas propostas pela escola ou no âmbito de tarefas propostas em casa, as correlações entre as várias situações são muito fortes e, na sua maioria, distantes das variáveis referidas anteriormente, revelando a predominância do interesse das famílias em promover situações ditas formais de aprendizagem que se comparem às tarefas de teor dito académico propostas pela escola. Sugere uma tendência por parte das famílias em valorizar este tipo de suportes em detrimento dos que se enquadram nas variáveis da leitura funcional ou da leitura recreativa, o que se compreende dada a tendência de o adulto tentar ensinar uma competência do modo como a aprendeu quando criança.

Existe ainda uma ligação evidente entre a aquisição de livros e a sua requisição em bibliotecas e ludobibliotecas, sugerindo que o interesse pela leitura se complementa a partir destes dois hábitos, independentemente da sua regularidade. Esta requisição de livros também surge relacionada com a participação em atividades promovidas por estas

estruturas, o que permite observar que as famílias que frequentam as bibliotecas e as ludobibliotecas participam com mais regularidade nas suas iniciativas, sendo evidente o reconhecimento da sua importância enquanto estruturas de apoio e promoção da leitura, na sua perspectiva.

A aquisição de livros ou outros suportes de leitura destinados aos elementos de um agregado familiar está diretamente dependente da maior ou menor disponibilidade orçamental desse agregado para o efeito. Em alternativa, surgem as bibliotecas e as ludobibliotecas enquanto estruturas concelhias de apoio e promoção da leitura, cuja frequência é livre de encargos e permite aumentar o universo do leitor, enquanto agente de diversificação dos suportes de leitura, assumindo-se como uma ferramenta essencial para pais e educadores como recurso na aquisição da literacia.

Uma vez que as famílias valorizam indiscutivelmente as práticas de treino promotoras de leitura e escrita (cf. 4.1.3) propostas pela escola e reconhecem a importância das bibliotecas e ludobibliotecas enquanto estruturas de apoio e promoção da prática regular da leitura nas crianças em idade escolar (cf. 4.1.7), seria muito útil se a sugestão do recurso a estas estruturas partisse da própria escola, dos educadores e professores, conduzindo as famílias à sua descoberta e ao conseqüente aumento da sua frequência, não só ao nível da requisição de livros e de outros suportes de leitura (cf. 4.1.5) como também na participação das famílias nas suas propostas (cf. 4.1.6), o que teria certamente um impacto muito positivo ao nível da aquisição da literacia e traria uma nova dimensão à educação literária no contexto do 1.º CEB.

Neste âmbito, regista-se a sugestão para os organismos de gestão das bibliotecas e ludobibliotecas, sejam estes centrais ou regionais, de que são exemplo as autarquias, que operem esta mudança a partir das escolas, promovendo a sua divulgação junto da comunidade docente que poderá, deste modo, ter um maior impacto junto da comunidade educativa.

Por último, mas não menos importante, salienta-se a reflexão sobre o ato de ler e sobre a forma como a leitura pode e deve ser uma atividade prazerosa no contexto da nossa casa (cf. 4.1.8), associada a momentos únicos neste contexto, mas não exclusiva desse espaço, podendo abranger outros que serão certamente muito motivadores e

influenciarão a qualidade das experiências positivas associadas à leitura que cada criança vai construindo sobre si, sendo imprescindível o acompanhamento que a família realiza nestes momentos (Cunningham, 2008). Assim, cabe à família e à escola repensar o ato de ler, apostar nesses ambientes e mobilizar os recursos em seu redor para que cada criança associe o ato de ler ao espaço exterior, ao passeio ao parque, à ida à praia, assim como à frequência regular de estruturas cujo objetivo essencial passa pelo apoio e promoção da leitura.

Pessoalmente, enquanto profissional na área da educação, professora do 1.º CEB, educadora e mãe, posso referir que este trabalho de investigação contribuiu de forma considerável para a reflexão sobre os fatores que promovem o desenvolvimento da literacia em crianças em idade escolar e sobre a forma como os hábitos de leitura e de escrita influenciam esse percurso. Sendo indissociável a perspetiva da família enquanto fator ambiental de excelência, e a perspetiva da escola enquanto promotora indiscutível de um ambiente educativo de qualidade, este estudo permitiu aprofundar esse impacto e, apesar das limitações, concluir que as boas práticas ao nível dos hábitos de leitura são determinantes na construção da literacia de uma criança em idade escolar.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Alamargot, D. (2015). Littéracie scolaire: intérêts et limites d'un concept. *Le Français Aujourd'hui*, 190.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e geográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carta Ética. (2014). Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A. & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
- Coutinho. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunningham, D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Fletcher, J.M., Foorman, B.R., Boudousquie, A., Barnes, M.A., Schatschneider, C. & Francis, D.J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities. A research-based intervention-orientated approach. *Journal of School Psychology* 40, 27-63.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J. & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading* Volume 38(2), 172–193.
- Katzir, T., Lesaux, N. K. & Kim, Y. S. (2008). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Springer Science and Business Media B.V.*

- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp 1741-1753) Braga: Universidade do Minho.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B.G. & Meyer, J.P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Nootens, P., Morin, M. F., Alamargot, D., Gonçalves, C., Venet, M., & Labrecque, A. M. (2019). Differences in attitudes toward reading: a survey of pupils in grade 5 to 8. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Pole, K. (2007). Mixed Method Designs: A Review of Strategies for Blending Quantitative and Qualitative Methodologies. *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4).
- Reynolds, W. M. & Miller, G. L. (2003) Current perspectives in educational psychology. *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, 3–20.
- Ribeiro, I. & Viana, F.L. (2014). *Bateria de avaliação da Leitura: abordagens teóricas e opções metodológicas*.
- Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ANEXOS

| | ' | | ' |

Anexo A. Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Sandra Lima

[REDACTED]

Tel.: [REDACTED]

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

[REDACTED]
Professor [REDACTED]

[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado.

Eu, Sandra Lima, professora do Quadro de Agrupamento do Agrupamento de Escolas de [REDACTED], do grupo de recrutamento 110 e aluna do Curso de Mestrado em Didática do Português na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Exa. Autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado.

A Tese de Mestrado está a ser orientada pela Professora Doutora Carolina Gonçalves e debruça-se sobre os hábitos de leitura e desenvolvimento da literacia na população escolar do 1.º ciclo.

Para o efeito, é nosso objetivo aplicar uma prova de competência leitora a 120 alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico e veicular um questionário destinado à família que irá apoiar a caracterização dos hábitos de leitura e da literacia de cada ambiente em estudo.

Informo ainda que será solicitada autorização à DGIDC para a aplicação das provas de competência leitora em meio escolar.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Exa. dirige, contribuindo para um melhor conhecimento na área.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

(Sandra Lima)

Anexo B. Carta aos encarregados de educação

Professora Sandra Lima
[Redacted]

A/c:
Encarregado(a) de Educação
[Redacted]

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado.

Eu, Sandra Lima, na qualidade de aluna do Curso de Mestrado em Didática do Português na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de um estudo no âmbito da elaboração da minha Tese de Mestrado.

A Tese de Mestrado está a ser orientada pela Professora Doutora Carolina Gonçalves e debruça-se sobre os hábitos de leitura e desenvolvimento da literacia na população escolar do 1.º ciclo.

Para o efeito, é meu objetivo aplicar uma prova de competência leitora ao(à) seu(sua) educando(a) e veicular um questionário destinado à família que irá apoiar a caracterização dos hábitos de leitura e da literacia de cada ambiente em estudo. Esta prova terá um caráter confidencial, sendo-lhe atribuída um número de identificação aleatório e salvaguardando na íntegra a identidade do seu educando.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

A professora / mestrand(a),

(Sandra Lima)

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, da turma _____ do _____ ano, autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado da professora Sandra Lima, estando inteiramente salvaguardada a sua identidade.
[Redacted]

Anexo C. Questionário sobre hábitos de leitura (versão 1.º ano)

Questionário para a Família (educação pré-escolar e 1.º ano de escolaridade)

Respondam às questões, considerando a escala.

1 – Frequentemente 2 – De vez em quando 3 – Raramente

Práticas do Dia-a-dia Promotoras de Leitura / Escrita Funcional

- Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler jornais com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/escrever cartas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/escrever recados com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3

Práticas de Entretenimento Promotoras de Leitura / Escrita Recreativa

- Costumam fazer jogos de palavras com o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/escrever histórias com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/ escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3

Práticas de Treino Promotoras de Leitura / Escrita

No âmbito das tarefas propostas pela escola:

- Costumam ajudar o vosso filho(a) a fazer os trabalhos de casa? 1 2 3

No âmbito de tarefas propostas em casa:

- Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler (identificar) letras? 1 2 3
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever letras ou palavras? 1 2 3
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler/escrever o nome dele(a) e dos familiares? 1 2 3
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler/escrever algumas palavras? 1 2 3

Acerca da leitura...

Assinalem os locais onde costumam ler com o vosso filho(a):

- Casa Livraria Biblioteca Ludobiblioteca
- Praia
- Jardim / parque Outro
- Qual? _____

Costumam adquirir livros ou outro género de suportes de leitura (revistas, jornais) destinados aos adultos?

Sim Não

Costumam adquirir livros ou outros suportes de leitura destinados ao seu filho(a)?

Sim Não

Se sim, qual a frequência média com que realizam essas aquisições?

Semanal

Quinzenal

Mensal

Outra

Qual? _____

Costumam requisitar livros em bibliotecas ou ludobibliotecas?

Sim Não

Se sim, qual a frequência média com que realizam essas requisições?

Semanal

Quinzenal

Mensal

Outra

Qual? _____

Costumam participar nas atividades para a família promovidas pelas bibliotecas ou ludobibliotecas aos fins-de-semana?

Sim Não

Consideram útil a existência destes espaços com o objetivo de apoiar e promover a prática regular da leitura nas crianças e jovens?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo D. Questionário sobre hábitos de leitura (versão 2.º, 3.º e 4.º anos)

Questionário para a Família (2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade)

Respondam às questões, considerando a escala.
quando 3 – Raramente

1 – Frequentemente 2 – De vez em

Práticas do Dia-a-dia Promotoras de Leitura / Escrita Funcional

- Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler jornais com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/escrever cartas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/escrever recados com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3

Práticas de Entretenimento Promotoras de Leitura / Escrita Recreativa

- Costumam fazer jogos de palavras com o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/escrever histórias com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler/ escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3
- Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)? 1 2 3

Práticas de Treino Promotoras de Leitura / Escrita

No âmbito das tarefas propostas pela escola:

- Costumam ajudar o vosso filho(a) a fazer os trabalhos de casa? 1 2 3

No âmbito de tarefas propostas em casa:

- Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler e a interpretar a mensagem do texto lido? 1 2 3
- Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever textos com diferentes finalidades? 1 2 3
- Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de ortografia? 1 2 3
- Costumam refletir com o vosso filho(a) sobre as regras de escrita? 1 2 3

Acerca da leitura...

Assinalem os locais onde costumam ler com o vosso filho(a):

- Casa Livraria Biblioteca Ludobiblioteca
- Praia
- Jardim / parque Outro
- Qual? _____

Costumam adquirir livros ou outro género de suportes de leitura (revistas, jornais) destinados aos adultos?

Sim Não

Costumam adquirir livros ou outros suportes de leitura destinados ao seu filho(a)?

Sim Não

Se sim, qual a frequência média com que realizam essas aquisições?

Semanal

Quinzenal

Mensal

Outra

Qual? _____

Costumam requisitar livros em bibliotecas ou ludobibliotecas?

Sim Não

Se sim, qual a frequência média com que realizam essas requisições?

Semanal

Quinzenal

Mensal

Outra

Qual? _____

Costumam participar nas atividades para a família promovidas pelas bibliotecas ou ludobibliotecas aos fins-de-semana?

Sim Não

Consideram útil a existência destes espaços com o objetivo de apoiar e promover a prática regular da leitura nas crianças e jovens?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração!