

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Literacia familiar: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo  
do Ensino Básico. Algumas práticas e hábitos de leitura  
de histórias

Soraia Filipa Ventura Lopes

Coimbra, 2017



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Soraia Filipa Ventura Lopes

**Literacia familiar: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do  
Ensino Básico. Algumas práticas e hábitos de leitura de  
histórias**

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação  
de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Isabel Correia

Orientador: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

outubro, 2017



*Familiarizar as crianças, desde a mais tenra idade, com os livros, e levá-las a gostar deles não é perder tempo, é ajudá-las a crescer e a amadurecer. Uma boa forma de o conseguir é contar histórias, de modo que as crianças sintam a proximidade das palavras e vivam as narrativas.*

(Sobrino, 2000, p. 87)



## **Agradecimentos**

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais por todo o apoio prestado ao longo deste percurso; por acreditarem em mim, pelas palavras de incentivo e conforto quando mais precisava. Sem eles a realização e, principalmente, o término do curso não tinha sido possível.

A todos os meus amigos e amigas que conheci antes, alguns muito antes da minha entrada no ensino superior, que fizeram parte do meu percurso escolar que agora finda, que acompanharam de perto todas as minhas conquistas até chegar a este momento. Obrigada pelo carinho, pela força e por me animarem, particularmente nos dias/noites em que mais precisava.

Às amigas que a licenciatura e o mestrado me ofereceram e com quem tive a sorte de me cruzar. Obrigada a todas por tornarem tudo mais fácil, por animarem os meus dias e, às do mestrado, obrigada por tornarem estes dois últimos anos em Coimbra ainda mais especiais. São, sem dúvida, amigas que levo para a vida.

Às melhores colegas de casa que podia ter tido em Coimbra, Guida e Rita Machado. Obrigada, do fundo do coração, por tudo. Por estarem sempre presentes, nos momentos bons e menos bons, pelas conversas sobre tudo e nada até horas tardias, pelas gargalhadas sem fim, pelo apoio constante e por me ajudarem sempre que precisei.

À *Tuna Sabes* pelas aprendizagens que adquiri, pelas conquistas que realizei e pelos momentos musicais, de descontração e animação.

Às colegas e amigas com quem tive o privilégio de realizar os estágios, por todas as experiências que passámos juntas, pelo apoio, pela entreaajuda e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Às crianças com quem tive a oportunidade de realizar as práticas pedagógicas, que me enriqueceram de aprendizagens significativas e me ajudaram a crescer a nível pessoal e profissional. Do mesmo modo, agradeço às crianças, aos alunos e aos encarregados de educação que contribuíram para a concretização desta investigação, tendo sido peças fundamentais pois, sem eles, não teria sido possível.

Às professoras e educadoras cooperantes por me receberem nas suas salas, por me transmitirem tudo o que sabiam e contribuírem para a construção da minha

identidade profissional. O meu muito obrigada a todas elas, em especial à professora Sandra Costa que, além de professora cooperante, foi uma amiga. Agradeço pelo apoio incondicional, pela disponibilidade, pelo incentivo e ânimo que nunca me deixaram desistir, pelos conselhos, pelos valores transmitidos e por me ter ensinado muitas das competências que adquiri.

Ao professor Doutor Pedro Balaus Custódio pela orientação, pelo auxílio, pelo apoio e pela constante disponibilidade demonstrada durante a execução deste relatório.

Aos restantes docentes da licenciatura e do mestrado, por terem sido parte integrante do meu percurso, tornando-se essenciais para a minha formação e colaborando, de algum modo, para que esta jornada chegasse ao fim.

Obrigada a todos, sem vocês não teria o mesmo significado.

**Literacia familiar: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.  
Algumas práticas e hábitos de leitura de histórias**

Resumo: Este relatório reflete a investigação realizada em contexto pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha do tema emergiu no decorrer da prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar e intitula-se “Literacia familiar: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Algumas práticas e hábitos de leitura de histórias”.

O estudo empírico foi desenvolvido com um grupo de crianças de idade pré-escolar e os respetivos encarregados de educação, bem como com discentes de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB e os encarregados de educação dessa turma. O estudo pretendeu identificar, analisar e comparar as práticas e os hábitos de leitura de histórias das famílias de crianças do jardim de infância (JI) e do 1.º CEB; verificar como promovem hábitos de leitura aos filhos/educandos; e, ainda, conhecer a perspetiva das crianças acerca deste assunto e compará-la com as respostas dos seus encarregados de educação.

A investigação é de natureza qualitativa, seguindo um tipo descritivo e incorporou os pressupostos da metodologia de inquérito, através da qual se analisou a problemática, planificou e implementou todo o processo de investigação. Assim, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados os inquéritos por questionário e por entrevista. Para analisar os dados obtidos recorreu-se a técnicas estatísticas relativas à estatística descritiva, pelo que são apresentados gráficos ao longo do relatório.

A elaboração deste relatório permitiu constatar que a leitura de histórias em contexto familiar tem-se revelado uma prática fundamental, com inúmeras potencialidades para as crianças, devendo ser iniciada desde cedo. Os resultados evidenciam que os pais/encarregados de educação participantes têm consciência da importância de contar histórias aos filhos/educandos.

**Palavras-chave:** leitura de histórias, contexto familiar, hábitos de leitura, encarregados de educação, crianças

## **Family literacy: from Pre-School to Primary School. Some practices and habits of reading stories**

Abstract: This report reflects an investigation realized in Pre-school and Primary school contexts, in the scope of curricular units of Educational Practice I and II of the Master in Pre-School Education and Teaching in Primary School. The theme choice emerged during supervised pedagogic practice in Pre-School and entitled “Family literacy: from Pre-School to Primary School. Some practices and habits of reading stories”.

The empiric study was developed with a group of children from Pre-School and their carers and also with a group of students from 1st class of Primary School and carers from that class. The study intended to identify, analyse and compare practices and families’ reading habits of children from Pre-School and Primary School; verify how they promote reading habits to their children; and also know the perspective of children about this topic and compare it with the answers of their carers.

The investigation has a qualitative nature, following a descriptive type, and incorporated the assumptions of the survey methodology, which examined the problematic, planed and implemented the whole process of investigation. In this way, were used as data collection, survey and interview techniques. To analyze the data obtained were used statistical techniques concerned to the descriptive statistics, and are presented graphics throughout the report.

This report has shown that reading stories in family context has proved a fundamental practice, with numerous possibilities for children and should be initiated early. The results show that participant carers are aware of the importance of storytelling to children.

**Keywords:** reading stories, family background, reading habits, carers, children

## Índice geral

Introdução .....	1
<b>CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA .....</b>	<b>3</b>
1.1. Contexto do problema .....	5
1.2. Questões de investigação.....	8
1.3. Objetivos do estudo .....	8
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
2.1. Literacia.....	13
2.2. Literacia emergente .....	15
2.3. Literacia familiar .....	19
2.3.1. Práticas de literacia familiar e seus efeitos .....	23
2.4. Práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias e suas vantagens .....	25
2.4.1. Tipo de livro.....	32
2.4.2. Familiaridade do livro .....	33
2.4.3. Quantidade/acessibilidade de livros infantis .....	34
2.5. Motivação para a leitura .....	35
<b>CAPÍTULO III – COMPONENTE INVESTIGATIVA.....</b>	<b>39</b>
3.1. Metodologia de investigação.....	41
3.1.1. Caracterização do estudo.....	41
3.1.2. Participantes .....	44
3.1.2.1. Pré-Escolar.....	47
3.1.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	48
3.1.3. Caracterização dos contextos educativos.....	50
3.1.3.1. Pré-Escolar.....	50
3.1.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	51
3.1.4. Aspetos éticos .....	53
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	54
3.1.6. Variáveis .....	58
3.1.7. Procedimentos estatísticos .....	60
3.2. Apresentação e análise dos resultados.....	61
3.1.1. Educação Pré-Escolar.....	62

3.1.1.1.	Pais/Encarregados de Educação.....	62
3.1.1.2.	Crianças.....	66
3.1.2.	1.º Ciclo do Ensino Básico .....	71
3.1.2.1.	Pais/Encarregados de Educação.....	71
3.1.2.2.	Alunos .....	77
3.2.	Comparação e discussão dos resultados .....	82
3.2.1.	Pais/Encarregados de Educação (Pré-Escolar e 1.º CEB).....	82
3.2.1.1.	Práticas e hábitos de leitura de histórias .....	82
3.2.1.2.	Promoção de hábitos de leitura .....	83
3.2.2.	Crianças e Pais/Encarregados de Educação (Educação Pré-Escolar) ..	84
3.2.2.1.	Práticas e hábitos de leitura de histórias em contexto familiar .....	84
3.2.2.2.	Promoção de hábitos de leitura pelas famílias .....	85
3.2.3.	Alunos e Pais/Encarregados de Educação (1.º CEB).....	86
3.2.3.1.	Práticas e hábitos de leitura de histórias em contexto familiar .....	86
3.2.3.2.	Promoção de hábitos de leitura pelas famílias .....	87
3.2.4.	Crianças (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB) .....	87
3.2.4.1.	Gostos pessoais .....	87
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES.....		89
4.	CONCLUSÕES .....	91
4.1.	Limitações do estudo .....	95
Referências .....		97
APÊNDICES.....		103
Apêndice A. Pedido de autorização à direção do agrupamento assinado .....		105
Apêndice B. Exemplar do consentimento informado aos encarregados de educação do 1.º CEB.....		106
Apêndice C. Exemplar do questionário aplicado aos encarregados de educação do pré-escolar .....		107
Apêndice D. Exemplar do questionário aplicado aos encarregados de educação do 1.º CEB .....		109
Apêndice E. Exemplar do questionário aplicado aos alunos do 1.º ano do 1.º CEB.....		112
Apêndice F. Guião da entrevista realizada às crianças do pré-escolar.....		115

Apêndice G. Organização em tabelas dos dados obtidos com os questionários realizados aos pais/encarregados de educação das crianças do pré-escolar.....	116
Apêndice H. Organização em tabelas dos dados obtidos com as entrevistas realizadas às crianças do pré-escolar.....	120
Apêndice I. Organização em tabelas dos dados obtidos com os questionários realizados aos pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo.....	124
Apêndice J. Organização em tabelas dos dados obtidos com os questionários realizados aos alunos do 1.º ciclo.....	128
Apêndice K. Respostas das crianças do pré-escolar às entrevistas.....	132

## Índice de figuras

Figura 1. Representação gráfica da idade dos pais/E.E. do pré-escolar .....	47
Figura 2. Representação gráfica do sexo dos pais/E.E. do pré-escolar .....	48
Figura 3. Representação gráfica da idade das crianças do pré-escolar .....	48
Figura 4. Representação gráfica da idade dos pais/E.E. do 1.ºCEB.....	49
Figura 5. Representação gráfica do sexo dos pais/E.E. do 1.º CEB.....	49
Figura 6. Representação gráfica da idade dos alunos do 1.º CEB.....	50
Figura 7. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do pré-escolar).....	62
Figura 8. Representação gráfica da frequência de leitura de histórias (Pais/E.E. do pré-escolar).....	63
Figura 9. Representação gráfica das razões de ler histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do pré-escolar).....	64
Figura 10. Representação gráfica da ida dos filhos/educandos a uma biblioteca (Pais/E.E. do pré-escolar).....	64
Figura 11. Representação gráfica da quantidade de livros infantis em casa (Pais/E.E. do pré-escolar).....	65
Figura 12. Representação gráfica da compra de livros infantis (Pais/E.E. do pré-escolar) .....	65
Figura 13. Representação gráfica das razões de comprar livros infantis (Pais/E.E. do pré-escolar).....	66
Figura 14. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias dos pais/E.E. (Crianças do pré-escolar) .....	67
Figura 15. Representação gráfica das histórias que os pais/E.E. leem (Crianças do pré-escolar).....	67
Figura 16. Representação gráfica da parte do dia em que os pais/E.E. leem histórias (Crianças do pré-escolar) .....	68
Figura 17. Representação gráfica de quem toma a iniciativa para a leitura de histórias (Crianças do pré-escolar) .....	69
Figura 18. Representação gráfica do gosto por ouvir histórias (Crianças do pré-escolar) .....	69

Figura 19. Representação gráfica dos tipos de histórias/livros preferidos (Crianças do pré-escolar).....	70
Figura 20. Representação gráfica da existência de livros infantis em casa (Crianças do pré-escolar).....	71
Figura 21. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	71
Figura 22. Representação gráfica da frequência de leitura de histórias (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	72
Figura 23. Representação gráfica das razões de ler histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	73
Figura 24. Representação gráfica da ida dos filhos/educandos a uma biblioteca (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	74
Figura 25. Representação gráfica da quantidade de livros infantis em casa (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	74
Figura 26. Representação gráfica da compra de livros infantis (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	75
Figura 27. Representação gráfica das razões de comprar livros infantis (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	75
Figura 28. Representação gráfica do hábito de adquirir livros com o logótipo Ler+ (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	76
Figura 29. Representação gráfica do conhecimento do PNL (Pais/E.E. do 1.º CEB) .....	76
Figura 30. Representação gráfica do incentivo à leitura (Pais/E.E. do 1.º CEB).....	77
Figura 31. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias dos pais/E.E. (Alunos do 1.º CEB) .....	77
Figura 32. Representação gráfica da frequência de leitura de histórias pelos pais/E.E. (Alunos do 1.º CEB) .....	78
Figura 33. Representação gráfica da parte do dia em que os pais/E.E. leem histórias (Alunos do 1.º CEB) .....	78
Figura 34. Representação gráfica de quem toma a iniciativa para a leitura de histórias (Alunos do 1.º CEB) .....	79
Figura 35. Representação gráfica do gosto por ouvir histórias (Alunos do 1.º CEB) .....	79

Figura 36. Representação gráfica do tipo de histórias/livros preferidos (Alunos do 1.º CEB).....	80
Figura 37. Representação gráfica de outros tipos de histórias/livros preferidos (Alunos do 1.º CEB).....	80
Figura 38. Representação gráfica da quantidade de livros infantis em casa (Alunos do 1.º CEB).....	81
Figura 39. Representação gráfica de quem lê os livros da biblioteca escolar (Alunos do 1.º CEB).....	82

### **Lista de abreviaturas**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
PNL	Plano Nacional de Leitura



## **Introdução**

O presente relatório final foi produzido no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório refere-se à conceção e implementação de uma investigação concretizada durante a prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos os estágios foram realizados em instituições localizadas na cidade de Coimbra, durante anos letivos distintos.

A investigação foi colocada em prática com um grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e os respetivos encarregados de educação, bem como com a maior parte dos discentes da turma de 1.º CEB e os encarregados de educação dessa mesma turma. Com este estudo pretendeu-se identificar, analisar e comparar as práticas e os hábitos de leitura de histórias das famílias de crianças do II e do 1.º CEB, assim como refletir acerca da importância da leitura de histórias em contexto familiar, sobretudo de forma emergente.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos principais: 1. Problemática; 2. Enquadramento Teórico; 3. Componente Investigativa; 4. Conclusões. No primeiro capítulo, referente à Problemática, é apresentado o estudo desenvolvido, sendo referido o contexto do problema, as questões que se pretende ver respondidas com a investigação e os seus objetivos. No segundo capítulo, é feito um enquadramento teórico, ou seja, uma revisão de literatura, acerca da temática do estudo – leitura de histórias em contexto familiar -, sendo abordados diversos assuntos relacionados entre si, tais como a literacia, a literacia emergente, a literacia familiar e suas práticas, as práticas e os hábitos de leitura de histórias das famílias e suas vantagens e, ainda, a motivação para a leitura.

No capítulo relativo à Componente Investigativa, é exposto todo o processo de investigação, existindo três subcapítulos: 3.1. Metodologia de investigação; 3.2. Apresentação e análise dos resultados; 3.3. Comparação e discussão dos resultados. No primeiro subcapítulo mencionado apresenta-se e descreve-se a metodologia de investigação adotada, sendo caracterizado o estudo; apresentados os participantes, ou seja, a amostra do estudo, em que é conseqüentemente descrito o tipo de amostragem

utilizado para a seleção; efetuada uma caracterização dos contextos educativos onde ocorreu a investigação; referidos os aspetos éticos tidos em consideração durante todo o processo; as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a que se recorreu; as variáveis presentes no estudo; e, por fim, os procedimentos estatísticos utilizados.

Quanto ao segundo subcapítulo, tal como o próprio nome indica, são apresentados e analisados os dados obtidos através dos questionários e das entrevistas, com recurso a gráficos de barras e gráficos circulares. No terceiro subcapítulo, são discutidos os resultados, isto é, são comparadas as respostas dos encarregados de educação do grupo do pré-escolar e da turma do 1.º CEB, bem como as respostas dos encarregados de educação com as das crianças.

No quarto e último capítulo são referidas as conclusões do estudo, fornecendo as respostas às questões de investigação delineadas na fase inicial, e é refletida a importância da elaboração do relatório e implementação da investigação para o futuro profissional. De seguida, são indicadas ainda as limitações do estudo.

Para finalizar, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração deste relatório e, por último, os apêndices onde estão incluídos: os exemplares dos inquéritos por questionário utilizados e do consentimento informado entregue aos encarregados de educação; o pedido de autorização, destinado à direção do agrupamento de escolas, assinado; o guião da entrevista realizada às crianças, as suas respostas transcritas; e as tabelas elaboradas para a organização dos dados dos questionários e das entrevistas

## **CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA**



## **1. PROBLEMÁTICA**

### **1.1. Contexto do problema**

*O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação* (Sousa, 2005, p. 44).

Segundo Reis (1996), “deverá ser claro, desde o início do estudo, qual o problema a analisar” (p. 16), sendo, assim, o ponto de partida de qualquer investigação. Sousa (2005) afirma que “o problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta”, tratando-se, portanto, “da sintetização da problemática, tendo a investigação por objectivo procurar resposta para este problema” (p. 44). Este é fundamental pois, para além de centrar o estudo numa área específica, “organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras; guia a revisão da literatura para a questão central; fornece um referencial para a redação do projeto; aponta para os dados que será necessário obter” (Coutinho, 2015, pp. 49-50).

O problema e as principais razões que definem o objeto desta investigação surgiram em contexto de estágio, em particular durante a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar. O grupo com o qual foi realizado o estágio participava num projeto da Área da Biblioteca designado “Fim de semana com histórias”, que envolvia a cooperação das famílias. Assim, existia um momento semanal de requisição de livros que tinham de levar para casa no fim de semana, sendo esse momento, por norma, à sexta-feira. As crianças costumavam escolher apenas um livro por semana e, juntamente com este, levavam uma folha de registo da história. O objetivo era que os pais/encarregados de educação lessem a história em casa. Após a leitura, tinham de preencher determinados itens da folha de registo, e as crianças de realizar um desenho sobre a história. Os livros e as folhas de registo eram entregues na semana seguinte.

Ao longo do período de estágio foi possível constatar que algumas crianças, ainda que uma minoria, não traziam a folha de registo preenchida, o que

impossibilitava verificar se os pais/encarregados de educação tinham efetivamente lido a história, sem os questionar diretamente. Nestas situações era perguntado de imediato às crianças o porquê de não terem feito o desenho e se os pais tinham lido o livro, ao qual respondiam que não tinham feito o desenho porque os pais não tinham dito ou porque não quiseram. Por vezes, quando se questionava os encarregados de educação, estes afirmavam ter lido a história, mas referiam que não tinham preenchido a folha de registo por falta de tempo ou pelo facto de a criança não querer ou estar cansada.

Deste modo, instalou-se a seguinte dúvida: se os pais/encarregados de educação das crianças que não traziam as folhas de registo preenchidas, bem como os restantes, liam realmente os livros que os filhos/educandos levavam para casa e se, para além destes, liam outros, que tinham à sua disposição em casa, por exemplo. A partir do aparecimento deste “problema”, pretendeu-se adquirir mais informações, tais como a frequência de leitura de histórias, a parte do dia em que o faziam, as razões que os levavam a ler histórias aos filhos/educandos, entre outros aspetos. Assim, esta situação traduziu-se na origem da investigação que, segundo Sousa (2005) se inicia “geralmente porque há a necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta” (p. 12).

Além disso, constatou-se que vários encarregados de educação do grupo participavam ativamente no dia a dia dos educandos no jardim de infância, sendo frequentemente convidados a partilhar o que soubessem ou desejassem, como, por exemplo, contar histórias. Contribuíam, assim, para que as crianças adquirissem novos conhecimentos. Deste modo, este foi outro dos fatores que suscitou interesse em estudar o problema apresentado.

Como a prática pedagógica no 1.º CEB foi concretizada num 1.º ano de escolaridade, considerou-se interessante expandir a investigação ao 1.º CEB, por três motivos: (i) por ser o ano em que as crianças dão início à aprendizagem da leitura e escrita formais; (ii) para verificar se os pais/encarregados de educação leem histórias aos filhos/educandos, mesmo no início da escolarização; (iii) para comparar a prática e os hábitos de leitura de histórias das famílias do 1.º CEB com as do jardim de infância.

Foi possível constatar que esta turma tinha o hábito de requisitar livros na biblioteca escolar para levar para casa e ainda que os pais/encarregados de educação destes discentes e dos restantes dinamizavam determinadas atividades, relacionadas também com a leitura de histórias. Estes fatores contribuíram de igual modo para prosseguir com a investigação no 1.º CEB.

Posto isto, definiu-se a grande questão desta investigação: Os pais/encarregados de educação do grupo e turma referidos costumam ler histórias aos filhos/educandos?.

Teve-se conhecimento de que o Plano Nacional de Leitura (PNL) propõe um projeto de leitura em contexto familiar, designado “Ler + em Família”, o que conduziu à consideração da pertinência da conceção deste estudo. O projeto transmite a importância da leitura de histórias aos filhos/educandos pelos familiares e sugere diversas iniciativas e atividades que visam promover hábitos de leitura nas famílias, nomeadamente projetos, um destinado à Educação Pré-Escolar e outro ao 1.º CEB. São duas propostas que privilegiam a relação JI/Escola/Família, tendo ambas o objetivo de desenvolver hábitos de leitura e o gosto por esta nas crianças/alunos. O PNL fornece ainda às famílias sugestões de leitura e listas dos livros mais adequados para cada faixa etária, o que se torna numa mais-valia para a escolha do livro nos momentos da leitura de histórias.

De facto, segundo o Plano Nacional de Leitura (s.d.a),

As crianças desenvolvem-se melhor e têm melhores resultados na escola quando contactam com livros diariamente. Há quem pense que as crianças só começam a aprender a ler quando vão para a escola. Na verdade a capacidade de ler desenvolve-se desde o primeiro ano de vida e deve ser treinada regularmente com a ajuda da família. Os pais, avós, tios ou padrinhos desempenham um papel importante se lerem em voz alta e se ajudarem as crianças a gostar de livros.

## **1.2. Questões de investigação**

De acordo com Talbot (1995), citado por Fortin (2003), “as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados da investigação” (p. 101). Além disso, “são enunciados interrogativos precisos, escritos no presente . . . e especificam os aspetos a estudar” (p. 101). Neste sentido, o problema central deste estudo tem por base as seguintes questões de investigação: (1) Quais as práticas e os hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação, de um grupo de um JI situado na cidade de Coimbra e de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB de uma escola pertencente a um agrupamento da cidade de Coimbra?; (2) Quais as razões que levam estes pais/encarregados de educação a ler histórias aos seus filhos/educandos?; (3) Quem toma a iniciativa para a leitura de histórias? Os pais/encarregados de educação ou os filhos/educandos?; (4) Os pais/encarregados de educação promovem hábitos de leitura regulares? De que forma?; (5) Quais os benefícios para as crianças em que são visíveis comportamentos emergentes de leitura?.

## **1.3. Objetivos do estudo**

“Uma vez delimitado o objecto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49), ou seja, os objetivos. Citando Fortin (2003), “o objectivo de um estudo indica o porquê da investigação” (p. 100). Este “constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação. Indicando consequentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo” (Freixo, 2010, p. 164).

Assim sendo, configurou-se como principais objetivos: (1) Identificar, analisar e comparar as práticas e os hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação, de um grupo de um JI situado na cidade de Coimbra e de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB de uma escola pertencente a um agrupamento da cidade de Coimbra; (2) Verificar se estes pais/encarregados de educação promovem regularmente hábitos de leitura aos filhos/educandos e como o fazem; (3)

Conhecer a perspetiva das crianças acerca das práticas e dos hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação; (4) Comparar os dados obtidos dos pais/encarregados de educação com os das crianças.

Face ao exposto, pretende-se analisar de forma descritiva os seguintes aspetos: (i) Se os pais/encarregados de educação leem histórias aos seus filhos/educandos; (ii) Com que frequência leem histórias aos filhos/educandos; (iii) Quando é que leem histórias; (iv) Quais as razões que os levam a ler histórias aos filhos/educandos; (v) Quem toma a iniciativa para a leitura de histórias; (vi) Se os pais/encarregados de educação já levaram os filhos/educandos a uma biblioteca; (vii) Se os pais/encarregados de educação dispõem de livros infantis em casa e em que quantidade; (viii) Se costumam comprar livros infantis e por que razão; (ix) Se os pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB têm conhecimento do Plano Nacional de Leitura; (x) Se estes costumam incentivar os filhos/educandos à leitura; (xi) Se as crianças gostam de ouvir histórias; (xii) Qual o género literário preferido das crianças.



## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

É importante ter em conta que um investigador nunca começa do zero. “Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados da investigação que vai iniciar” (Coutinho, 2015, p. 59). Neste sentido, torna-se fundamental efetuar uma revisão dessa literatura antes de dar início à investigação.

“A revisão de literatura consiste na *identificação, localização e análise* de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica” (Coutinho, 2015, p. 59). Ao realizar uma revisão bibliográfica pretende-se situar o estudo no seu contexto e, por conseguinte, estabelecer uma ligação entre as informações existentes sobre o tema e o problema que se vai investigar. Referenciando a mesma autora, “uma boa revisão de literatura potencia a *credibilidade* da investigação ao *relacionar e conectar a investigação prévia com o problema objeto da investigação*” (p. 59). A procura de informação empírica auxilia na resolução do problema caso essa informação permita tirar conclusões.

Assim, neste capítulo é apresentada a revisão de literatura realizada, ou seja, é feito um enquadramento teórico/concetual acerca da temática do estudo, que se constitui “como o referencial para a investigação na medida em que dá sentido às atividades e procedimentos que vão ser postos em prática, assim como aos resultados que se obtenham” (Coutinho, 2015, p. 60).

### 2.1. Literacia

Antes de mais, importa explicitar o conceito de literacia que, segundo Mata (2006), “é relativamente recente na nossa língua, tendo surgido da necessidade de denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (p. 16).

Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) distinguem o conceito de literacia do de alfabetização, que se encontram muitas vezes associados, afirmando tratar-se de dois conceitos distintos. Para estes autores, “se o conceito de alfabetização traduz o

acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (p. 4). Delgado-Martins (2000) defende ainda que “a alfabetização refere um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual, em aberto” (p. 13). Assim, se no século XVIII, ser capaz de assinar o nome delimitava a fronteira entre o analfabetismo e o nível básico de literacia, as solicitações sociais da literacia são, atualmente, mais amplas, implicando o “uso efectivo de informação escrita, nas dimensões profissionais e culturais, cívicas e pessoais da vida quotidiana” (Benavente et al., 1996, p. 397).

Neste sentido, Benavente et al. (1996) afirmam que a literacia pode ser definida como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (p. 4). Ao refletir sobre este conceito, Mata (2006) considera que a literacia se centra assim, “não na obtenção das competências, mas no seu uso” (p. 16).

McLane e Mc Namee (1990), citadas por Mata (2006), consideram que a literacia abrange várias vertentes, destacando “entre os múltiplos aspectos que se poderão contemplar numa definição de literacia, as atitudes, as suposições, as expectativas sobre a leitura e a escrita e o local e o valor destas actividades na vida de cada um” (p. 16). Deste modo, realçam a dificuldade de definir e clarificar este conceito, pelo que a literacia deve ser “considerada como um fenómeno complexo e multifacetado” (Mata, 2006, p. 16), em que, segundo a Commission Scolaire Marie-Victorin (2004), citada por Gomes e Santos (2005), “interferem factores individuais, familiares, educacionais, económicos, sociais e culturais” (p. 313).

Assim, alguns autores, tal como McLane e McNamee (1990), defendem a existência de “múltiplas literacias”, estas últimas, citadas por Mata (2006), pelo facto de considerarem que a leitura e a escrita não são apreendidas com a mesma facilidade e não são utilizadas com a mesma fluência nem com os mesmos objetivos por todos (p. 16). Assim, para as autoras referidas, a literacia é “uma aquisição social e cultural, mas também uma aquisição cognitiva, já que implica da mesma forma uma actividade intelectual individual” (p. 17). Embora surjam várias perspetivas

deste conceito, existe uma unanimidade entre as diferentes posições, considerando a literacia “como algo mais do que o acto de ler ou escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler ou escrever” (Mata, 2006, p. 17).

Tendo em conta os aspetos mencionados, é de destacar que a literacia se desenvolve “no indivíduo a partir das experiências que este vai tendo ao longo da vida, o que realça um facto importante – o de a aquisição da literacia não depender apenas da instrução formal que se recebe na escola” (Santos & Gomes, 2004, p. 172), assumindo um carácter dinâmico, logo, de permanente mudança. Assim sendo, as interações que o indivíduo estabelece com o mundo que o rodeia proporcionam a acumulação de mais conhecimento, mais experiências e mais competências, “que, por sua vez, moldarão e actualizarão a literacia, ou literacias, do indivíduo” (Santos & Gomes, 2004, p. 172).

## **2.2. Literacia emergente**

Atualmente, na nossa sociedade, uma criança de seis anos que se vê confrontada com a tarefa de aprender a ler e a escrever pode ter diversas dificuldades, relacionadas tanto com a utilização e mobilização de conhecimentos anteriores, como com a inaptidão de lidar com determinadas tarefas e contextos de aprendizagem (Fernandes, 2004, p. 55). De facto,

a importância de se ser bem sucedido no início do percurso escolar é evidente, se pensarmos que os primeiros anos de escolaridade permitem alicerçar as bases da linguagem escrita, constituindo-se como fundamentais para a plena mestria das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo ao longo de todo o ciclo da vida (Gomes & Santos, 2005, p. 313).

Na verdade, os problemas existentes nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita podem condicionar as futuras aprendizagens (Torgesen, 1998, p. 2), “limitando, por conseguinte, todo o futuro percurso individual, escolar, profissional e social dos indivíduos” (Gomes & Santos, p. 313).

Segundo Gunn, Simmons e Kameennui (1998), citados por Fernandes (2004), para esta situação “contribui, em grande parte, o conjunto de experiências, conhecimentos e envolvências colecionadas pela criança até à entrada para a escola básica” (p. 55), identificadas “como condições de sucesso para momentos posteriores da aprendizagem” (Fernandes, 2004, p. 55). Neste sentido, torna-se fundamental promover a literacia em todas as crianças, desvalorizando os fatores sociais e culturais suscetíveis de condicionar as suas aprendizagens, e proporcionando um vasto conjunto de conhecimentos, atividades e experiências relacionadas com o uso da linguagem escrita (Gomes & Santos, 2005, p. 314).

É importante ter em conta que a promoção da literacia deve ocorrer cedo na vida das crianças, uma vez que “experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, do nascimento até cerca dos 8 anos, determinam o desenvolvimento da literacia” (Fernandes, 2004, p. 56). De facto, este “começa antes de a criança iniciar uma instrução formal. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura e escrita, em contextos informais, tais como a sua casa e a comunidade envolvente” (Mata, 2006, p. 18). Além disso, as crianças são “aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações” (Mata, 2008a, p. 9). Deste modo, estamos perante um novo conceito de literacia – a literacia emergente -, “que assenta em pressupostos onde o papel atribuído à criança é central” (Mata, 2008a, p. 10).

“O conceito de literacia emergente (*Emergent Literacy*) assumiu particular realce nos anos 80 na sequência de muitos trabalhos de investigação que pretenderam estudar os conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem” (Mata, 2006, p. 18). Este veio desconstruir o conceito de “prontidão para a leitura” (*reading readiness*), que significa que existem competências necessárias para a aprendizagem da leitura/escrita e “envolve a noção de maturação, de acordo com a qual a criança só pode beneficiar da instrução quando está mentalmente madura” (Fernandes, 2004, p. 55). Além disso, veio substituir a ideia de que a criança só contactava com a leitura e a escrita e só adquiria determinadas competências no início do processo formal de aprendizagem.

Teale e Sulzby (1989), citados por Mata (2006), referem que “o termo «literacia» pretende enfatizar a relação dinâmica entre leitura e escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento” (p. 19). Já o conceito “emergente” diz respeito ao processo ou desenvolvimento, considerado gradual, em que ocorrem “determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de processos onde a criança participa activamente” (Mata, 2006, p. 19). Viana (2002) refere ainda que “a palavra emergente indica que há sempre algo de novo a emergir na criança” (p. 27). Desta forma, as etapas iniciais não são vistas como uma fase zero ou uma fase de pré-leitura ou pré-escrita. Nestas primeiras etapas existe “um envolvimento precoce da criança, construindo a sua compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita” (Mata, 2006, p. 19).

Neste sentido, a literacia emergente está relacionada com os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, que, de acordo com Whitehurst e Lonigan (2001), consistem em precursores do desenvolvimento da leitura e escrita formais, que têm a sua origem no início da vida de uma criança (p. 12). Por conseguinte, tal como afirmam Smith e Dickinson (2002), citados por Gomes e Santos (2005), a literacia emergente consiste na primeira etapa da construção e desenvolvimento da literacia, “permitindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita” (p. 318). É de ressaltar ainda que a literacia emergente valoriza todos os conhecimentos, incluindo os mais elementares.

Deste modo, as crianças vão-se desenvolvendo enquanto leitores/escritores, muito antes da instrução formal (que só sucede aquando da escolarização), não sendo correto considerar-se que a leitura precede a escrita, ou vice-versa, visto que se desenvolvem gradualmente e em simultâneo, estando intimamente relacionadas. Neste sentido, “a literacia emergente permite estabelecer uma ponte, um *continuum* entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade” (Gomes & Santos, 2005, p. 318). Assim sendo e, referenciando os mesmos autores, a literacia emergente “tem vindo a assumir um papel primordial na prevenção de dificuldades e, até mesmo, de perturbações da

linguagem escrita, que tão frequentemente se observam no decurso da escolarização” (p. 315).

Anteriormente, foi referida a existência de precursores básicos e desenvolvimentais da literacia, quer em termos de capacidades e de conhecimentos, quer em termos de atitudes, que estão relacionadas com as experiências do meio envolvente da criança. São definidos como precursores de desenvolvimento, a nível das capacidades e dos conhecimentos: (i) o conhecimento geral da criança; (ii) a linguagem falada; (iii) a linguagem descontextualizada; (iv) a compreensão de textos de diferentes tipos e estruturas; (v) a consciência fonológica; (vi) a consciência do impresso, “nomeadamente a capacidade de reconhecer material escrito, o conhecimento da relação entre fala e escrita e o conhecimento dos mecanismos da escrita” (Gomes & Santos, 2005, p. 320); (vii) o conhecimento do código escrito, ou seja, o conhecimento das letras do alfabeto e das relações entre as letras e o sons; (viii) a leitura, “em que se destaca a exposição da criança a leituras em voz alta e a leituras interactivas em pequenos grupos” (Gomes & Santos, 2005, p. 320); (ix) a escrita, sobretudo as pré-escritas e a capacidade de escrever o nome; (x) e, por último, os jogos de literacia, “que, de forma lúdica, permitem à criança um conjunto de experiências e de interações com os instrumentos de literacia e com a leitura e a escrita propriamente ditas” (Gomes & Santos, 2005, p. 321).

É importante realizar tarefas e atividades lúdicas promotoras de literacia, que sejam prazerosas e significativas para as crianças, uma vez que proporcionam a adoção de atitudes e disposições relacionadas com a linguagem escrita, que se constituem precursores da literacia, como referido anteriormente. Estas atitudes e disposições consistem, por exemplo, em solicitações constantes de leitura em voz alta, produções de pré-escrita, exploração da linguagem escrita e, ainda, segundo Whitehead (2001), citado por Gomes e Santos (2005), “a vontade de ouvir histórias, de desenhar e de escrever, a curiosidade sobre palavras e letras, o gosto por canções, poemas e rimas, o desejo de brincar e jogar com a linguagem” (p. 322).

A literacia emergente, apesar de ser um sistema orientado, não é um processo formal de ensino-aprendizagem, pelo que não pretende ensinar a ler ou a escrever. “Pelo contrário, a literacia emergente enfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse

pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos” (Gomes & Santos, 2005, p. 323).

Conforme afirma Fernandes (2004), “o desenvolvimento do conhecimento literário ocorre em estreita dependência de factores sociais e culturais” (p. 61), isto é, através da participação da criança em experiências e do usufruto de oportunidades que sucedem no seu meio social ou nos ambientes educativos com que contacta. Deste modo, pode afirmar-se que a literacia é um processo social e o seu conhecimento “é definido socialmente, já que a interação social não é só uma parte do processo de aprendizagem, mas está embutida nos conhecimentos de literacia que a criança constrói” (Mata, 2006, p. 57). Além disso, a aprendizagem da literacia é motivada pelas trocas sociais que a criança efetua com os seus pares e adultos (pais ou outro adulto próximo).

Deste modo, as interações sociais ocorrem tanto em contexto escolar como em contexto familiar, sendo estas, num conjunto de várias condicionantes, que ditarão o sucesso da literacia emergente. Esses contextos “são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura” (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012, p. 16).

### **2.3. Literacia familiar**

Desde há muitos anos que tem sido estudada e valorizada a influência da família e do contexto familiar na criação de múltiplas aprendizagens às crianças. Tizard e Hughes (1984), citados por Mata (2006), considerando o contexto familiar como ambiente de aprendizagem, referem que a sua eficácia se deve (1) ao conjunto amplo de atividades diversas desenvolvidas em casa ou a partir dela, que proporcionam às crianças a aquisição de novas aprendizagens; (2) ao facto de pais e filhos terem a oportunidade de partilhar uma vida em comum, o que facilita a compreensão mútua; (3) à existência de uma quantidade reduzida de crianças por adulto, permitindo uma maior disponibilidade e uma atenção particular; (4) ao facto de as aprendizagens ocorrerem de forma contextualizada e serem, por consequência,

significativas para as crianças; (5) à criação de uma relação de proximidade entre os pais e a criança (p. 64).

Além disso, é indiscutível que “os pais são os modelos privilegiados dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos” (Cruz, Ribeiro & Viana, 2012a, p. 20). Verifica-se, assim, que o potencial de aprendizagem do contexto familiar é elevado.

Neste sentido, as interações em atividades de literacia desenvolvidas em contexto familiar também têm sido valorizadas e adquirido algum destaque nos últimos anos. Vários estudos têm vindo a enfatizar o efeito positivo do envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Segundo Fernandes (2004), “o papel da família é determinante enquanto primeiro espaço de desenvolvimento linguístico” (p. 61), parecendo ser o sistema mais eficaz para a promoção e o suporte do desenvolvimento da criança.

Villas-Boas (2001), define o envolvimento parental como sendo a

participação dos pais, ou de outros familiares com funções parentais, na educação escolar das crianças, pressupõe a identificação do ambiente familiar como factor de sucesso ou de insucesso escolar, na medida em que parece ser revelador da importância que a família pode revestir como facilitadora da aprendizagem (p. 26).

Segundo Edwards (1999), citado por Mata (2006), “o envolvimento dos pais pode variar entre um mínimo, onde estes são meros espectadores, até ao desenvolvimento de verdadeiras parcerias educativas” (p. 64). Deste modo, apesar da crescente valorização do papel dos pais e da família, não existe unanimidade entre os investigadores quanto à forma como estes devem participar no processo de aprendizagem. Conforme afirmam Auerbach (1995), Hannon (1999) e Neuman (1999), igualmente citados por Mata (2012), existem duas abordagens distintas: uma em que a participação dos pais se encontra “mais direccionada para o reforço das actividades de literacia tipo escolar, enquanto outra valoriza o desenvolvimento de práticas de literacia já existentes na família e que possuem um significado natural no contexto familiar/cultural em que são desenvolvidas” (p. 221).

No fundo, é fundamental que os pais ou outros familiares participem ativamente no processo de aprendizagem de literacia das crianças, cujas práticas desenvolvidas estejam integradas no seu quotidiano de forma socialmente significativa e que, simultaneamente, façam parte de uma parceria de colaboração com a escola. Nesta perspetiva, de acordo com Auerbach (1995), citado por Mata (2006), “uma intervenção eficaz deveria fazer a ligação entre o que é feito em contexto escolar e o que se passa fora, de modo que a literacia se possa tornar um instrumento significativo” (p. 65). As parcerias de colaboração facilitam, assim, o processo de aprendizagem, devendo ter sempre em conta a particularidade das práticas de literacia familiar.

No entanto, há que destacar que a aprendizagem no lar difere de família para família, “dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos” (Mata, 2006, p. 64). Moreira e Ribeiro (2009), acrescentam que o meio familiar naturalmente se diferencia “quer em função do sistema sociocultural em que se inscreve, quer decorrente de variáveis individuais” (p. 44), uma vez que “os comportamentos da família, nomeadamente dos pais, resultam, em grande medida, das suas próprias experiências pessoais” (Cruz et al., 2012a, p. 20).

O ambiente familiar em que ocorre a aprendizagem acaba, desta forma, por ser influenciado pelas condições socioeconómicas, por fatores culturais e políticos, bem como pelas interações estabelecidas entre os adultos e as crianças. Neste sentido, as práticas de literacia familiar são diferenciadas “não só de uma realidade cultural para outra, de comunidade para comunidade como também de família para família” (Mata, 2006, p. 65).

Assim, o conceito de literacia familiar, tal como o de literacia, envolve múltiplas vertentes, tornando-se um conceito complexo e, por isso, de difícil definição. Do mesmo modo, não existe nenhuma definição demasiado restritiva que possa transmitir, de forma adequada, toda a riqueza e a complexidade das famílias, bem como as múltiplas literacias, considerando as literacias locais desconhecidas, que são parte integrante da vida quotidiana das pessoas (Taylor, 1997, p. 4). Morrow e Paratore (1993) também defendem que é evidente a dificuldade de obter uma definição clara no campo da literacia familiar (p. 196). Os mesmos autores referem que o conceito de literacia familiar chegou a focar-se na ideia de os pais ou outros

familiares auxiliarem as crianças a ler e a escrever. Contudo, as mudanças demográficas nas escolas e nas comunidades permitem concluir que a sua definição deve ter uma visão mais alargada (p. 194).

Para clarificar a complexidade do conceito de literacia familiar, Morrow, Paratore e Tracey (1994), citados por Mata (2006), apresentam a Comissão para a Literacia Familiar da *Internacional Reading Association* que identifica alguns princípios inerentes à literacia familiar, resumidos nos seguintes aspetos: (1) a literacia familiar encontra-se relacionada com a maneira como os pais, as crianças e outros membros da família fazem uso da literacia em casa e na sua comunidade; (2) surge durante as rotinas do quotidiano; (3) pode incluir a utilização de desenhos ou da escrita para partilhar ideias, a produção de recados ou cartas, a realização de listas, a leitura de instruções ou a partilha de histórias e ideias através do diálogo, da leitura e da escrita; (4) as situações de literacia familiar podem ser iniciadas por um dos pais ou membro da família ou surgir naturalmente no decorrer das atividades diárias dos pais e das crianças; (5) as atividades de literacia familiar refletem a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas; (6) podem ser sugeridas por entidades ou instituições externas, muitas vezes com o objetivo de apoiar o desenvolvimento e a aquisição de comportamentos de literacia escolar pelas crianças e suas famílias; (7) essas atividades também podem incluir, por exemplo, leitura de histórias, entre outras (p. 66).

Deste modo, torna-se perceptível que as necessidades e as vivências das famílias são elementos fundamentais para definir o conceito de literacia familiar, influenciando as práticas e atividades desenvolvidas. Na verdade, a literacia constitui uma parte da vida familiar (Taylor, 1983, p. 87).

Mata (2006) cita Hannon (1995, 1996, 1998), referindo que desenvolveu um modelo teórico designado ORIM. Este propõe quatro tipos de experiências que os pais ou outros membros da família podem proporcionar às crianças para se envolverem da melhor forma no processo de apreensão da linguagem escrita: Oportunidades para aprender, Reconhecimento das aquisições da criança, Interação em atividades de literacia e Modelos de literacia (ORIM). No fundo, os pais devem possibilitar aos filhos o contacto com materiais escritos, auxiliando-os na sua interpretação; valorizar os progressos que as crianças vão tendo e as conquistas que

vão obtendo; interagir diariamente com os filhos em torno da linguagem escrita; e ainda demonstrar a utilidade da linguagem escrita e como ter prazer com as atividades de literacia (p. 67).

Confirma-se, assim, que os pais ou os adultos responsáveis pelas crianças têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia e no sucesso da aprendizagem da escrita e da leitura. Moreira e Ribeiro (2009) também defendem a importância do papel da família, afirmando que “a qualidade das experiências de literacia, nas idades mais novas, depende, em grande medida do meio familiar” (p. 44). Assim, quanto maior a quantidade e a qualidade das interações estabelecidas entre os adultos e as crianças, melhor será o desenvolvimento da literacia. Hannon e James (1990), citados por Mata (2006), também “sublinham o papel activo e positivo dos pais ao proporcionarem múltiplas oportunidades de exploração de literacia aos seus filhos desde muito cedo” (p. 70). Caso não haja a participação ativa da família neste processo, as intervenções efetuadas poderão não ser bem-sucedidas e os resultados obtidos irão desaparecer após as intervenções.

### **2.3.1. Práticas de literacia familiar e seus efeitos**

As práticas de literacia familiar são diversas, tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos. Segundo Anderson e Stokes (1984), citados por Mata (2006), essas práticas podem estar relacionadas com: atividades da vida diária das famílias; atividades de entretenimento para ocupar o tempo livre; atividades de tipo escolar; a religião ou seja, leitura de material religioso; informação geral que abrange vários tipos de informação escrita; atividades acerca da profissão dos pais ou outros membros da família; atividades diretamente ligadas à técnica e perícia no domínio da literacia, isto é, cujo o único objetivo é a aprendizagem da leitura e da escrita; a comunicação interpessoal; e, por fim, a leitura de histórias, sendo realizadas atividades em que algum familiar lê para a criança (pp. 68-69).<sup>1</sup>

Deste modo, verifica-se que as atividades de literacia proporcionadas pelas famílias podem ser desenvolvidas de modo formal e informal, sendo possível, em

---

<sup>1</sup> As categorias apresentadas surgiram no âmbito de um estudo realizado pelos autores referidos, que procurou caracterizar as práticas de leitura e escrita em ambientes familiares de crianças de idade pré-escolar.

ambos os registos, estimular as crianças e incrementar os seus conhecimentos de literacia. Cruz e Ribeiro (2009) referem que

as actividades informais expõem a criança de um modo involuntário ao contacto com o impresso, nomeadamente através da leitura partilhada de histórias, sendo a preocupação central a mensagem contida no material impresso. As experiências formais focalizam-se na linguagem escrita e envolvem, por exemplo, o treino da escrita do nome das letras e da escrita do nome próprio. O termo formal remete para a estrutura da linguagem escrita, embora não implique necessariamente a realização de actividades estruturadas (p. 76).

Cruz et al. (2012a) referem que estas práticas “contribuem de modos diferenciados para a promoção de hábitos de leitura, para o desenvolvimento da literacia emergente e para o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita” (p. 19). Purcell-Gates (2001), citado por Mata (2006), reflete a influência que as práticas de literacia familiar exercem sobre os conhecimentos emergentes de literacia das crianças, afirmando:

*não é só o conhecimento da criança sobre a linguagem que se expande quando alguém lhes lê, como a sua compreensão conceptual da natureza simbólica do escrito, o seu conhecimento crescente do princípio alfabético e o seu conhecimento de conceitos cruciais do escrito são todos afectados pelo grau de leitura e de escrita das pessoas nas suas casas e pelos tipos de textos que lêem e escreve (p. 74).*

Assim, as práticas de literacia desenvolvidas no ambiente familiar estão relacionadas com a aquisição de competências em certos domínios por parte das crianças. Neste sentido, Mata (2006) indica que certos autores identificaram, durante os seus estudos, determinados comportamentos que devem ser colocados em prática pelas famílias, estando associados a resultados positivos das crianças na leitura ou em diversos outros aspetos:

(1) acessibilidade dos livros; (2) a existência de muito material escrito para adultos (e.g., jornais, revistas, livros...); ler-se regularmente às crianças; (4) as crianças verem frequentemente os adultos a ler; (5) proporcionarem-se espaços e oportunidades para as crianças lerem; (6) os pais proporcionarem apoios e encorajamentos; (7) as crianças frequentarem a biblioteca e requisitarem livros com frequência; (8) os pais expressarem atitudes positivas face à leitura; (9) as crianças e os adultos envolverem-se em conversas frequentes; (10) os pais saírem com frequência com os filhos (pp. 74-75).

Todas as atividades acima descritas levarão a criança a construir-se enquanto leitor, uma vez que as práticas familiares e mesmo as práticas desenvolvidas nos jardins de infância “em torno da linguagem escrita têm um papel determinante no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, na construção de um projecto pessoal de leitor/escritor” (Niza & Martins, 1998, p. 32). Martins e Neves (2000) acrescentam ainda que “para que um projecto de leitor se possa construir, as crianças têm de ouvir ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejar serem elas próprias leitoras” (p. 21). Assim, a partilha de leitura de histórias que sejam do interesse das crianças parece ser uma excelente prática para a criação do seu projeto pessoal de leitor.

#### **2.4. Práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias e suas vantagens**

De acordo com Mata (2006), “a leitura de histórias é, entre as práticas de literacia familiar, aquela que há mais tempo tem sido alvo de atenção privilegiada” (p. 83), assumindo um papel preponderante nos últimos anos. Segundo Cruz et al. (2012b) são “cada vez mais os pais que consideram importante ler para as crianças desde tenra idade” (p. 16), tornando-se a leitura de histórias “uma das atividades mais comuns no ambiente familiar” (*Ibidem*, p. 16).

Esta prática, por si só, é vista por diversos autores como a forma ideal para criar hábitos de leitura duradouros com as crianças, sendo uma atividade de

excelência que apresenta inúmeras potencialidades. É, portanto, indispensável reconhecer a importância de contar histórias.

Hohmann e Weikart (2011) referem que “talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (p. 546). Wells (1991), citado por Mata (2008b), considera “que o ouvir histórias desde cedo, muito antes de se conseguir ler, leva a que as crianças comecem a ganhar experiência na organização do sentido da linguagem escrita e nos seus ritmos e estruturas característicos” (p. 1). Na opinião de Mata (2008a),

a leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas” (p. 72).

Esta induz ainda “relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (Cruz et al., 2012b, p. 16) e desenvolve alguns aspetos da consciência fonológica, principalmente em idade pré-escolar pois, “embora algumas competências fonológicas se vão desenvolvendo à medida que se aprende a ler e escrever, outras precedem a aquisição da leitura convencional . . . a partir da leitura de livros” (Mata, 2008a, p. 44). O desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental, uma vez que o seu nível, no pré-escolar, “é um bom preditor do sucesso posterior na aprendizagem da leitura” (*Ibidem*, p. 44).

Fiand e Pottier (1995) e Fraser (1999), citados por Mata (2006), também “realçam os benefícios da leitura de histórias, enquanto actividade lúdica, no desenvolvimento da criatividade, do prazer e até na construção de identidade da criança e nas relações entre os elementos da família” (p. 83). Essas relações são fomentadas caso as interações estabelecidas durante os momentos de leitura de histórias forem de qualidade pois, tal como explicitam Cruz et al. (2012b), “a

qualidade das interações vividas durante a leitura potencia os ganhos linguísticos, cognitivos e afetivos” (p. 17).

Assim, uma das grandes potencialidades da leitura de histórias diz respeito à criação de relações profundas entre os leitores e os ouvintes pois, a partir da leitura de histórias às crianças, pelos pais ou outros adultos significativos, “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 547).

Além dos benefícios mencionados, “ouvir ler promove o . . . conhecimento geral sobre o mundo” (Cruz et al., 2012b, pp. 16-17). A perspetiva de Albuquerque (2010) é idêntica, uma vez que defende a existência de outras aprendizagens essenciais para as crianças desencadeadas pela leitura de histórias, “desde os conhecimentos acerca do mundo até às dimensões inerentes à própria vida, portanto a função . . . [do] contador de histórias é valiosa para o desenvolvimento humano” (p. 10). Para Wells (1991), citado por Mata (2008b), “através das histórias, a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia directamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado” (p. 1). Rigolet (2009) partilha da mesma opinião pois, para esta autora, “a literatura preenche vários papéis na criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida” (p. 138).

O Plano Nacional de Leitura (s.d.b) aborda o assunto, referindo:

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (p. 7).

Desta forma, as crianças que estão habituadas a ouvir histórias “são, geralmente, bons contadores de histórias e sabem relacionar essas histórias com as

suas experiências de vida” (Marques, 1986, p. 39). Esta atividade simples que é a leitura de histórias transforma, assim, a criança em ouvinte e apresenta um papel fundamental “no despertar o interesse para a leitura e na transmissão de alguns conhecimentos como por exemplo a forma de manusear os livros” (Mata, 2012, p. 223). Afora a motivação intrínseca para aprender a ler, Sutton, Sofka, Bojczyk e Curenton (2007) e ainda Whitehurst et al. (1988), citados por Cruz et al. (2012b), referem que “ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender . . . a escrever” (p. 17).

De facto, segundo Strickland e Taylor (1995), citados por Mata (2006), tem-se tornado evidente que as crianças cujas famílias têm o hábito de lhes ler histórias demonstram ter mais vontade de ler antes do início da educação formal e apresentam maior disponibilidade para aprender (p. 83). Klesius e Griffith (1996), referenciados pela mesma autora (2006), afirmam ainda que a ausência da chamada “leitura de colo”, “por ocorrer em contacto estreito com um adulto próximo de que a criança gosta, leva a que muitas vezes as crianças iniciem o jardim-de-infância com limitações em termos de linguagem, conhecimento do mundo, etc.” (pp. 83-84).

Neste sentido, Cullinan (1986), citado por Mata (2006), é conjuntamente da opinião de que caso não haja a participação das crianças em momentos de leitura de histórias, poderão existir implicações futuras e, por isso, afirma que as crianças “*que não ouvem ler histórias têm menos razões para quererem aprender a ler. Aquelas a quem lêem histórias tornar-se-ão leitores e inevitavelmente tornar-se-ão pais que lêem aos seus filhos*” (p. 84).

Apesar dos diversos benefícios enunciados, por vezes, a simples leitura de histórias não é suficiente, sendo importante ocorrerem interações significativas entre os adultos e as crianças durante esses momentos, ou seja, interações de qualidade. Conforme refere Wells (1988), citado por Mata (2006), “não é o ler a história que conduz às aquisições necessárias . . . , mas sim a interacção global em que está inserida a história, o papel que o adulto aí desempenha na medição com o texto” (Mata, 2006, p. 76). Deste modo, os pais ou outros leitores devem ser verdadeiros mediadores nesta atividade, tendo consciência de que a qualidade afetiva das interações assume relevância durante a leitura.

Torna-se, assim, “importante que os pais consigam tornar a experiência de leitura num momento agradável e divertido” (Cruz et al., 2012b, p. 17), ou seja, lúdico, dinâmico e com significado para a criança. Como tal, devem criar um clima empático, efetuando determinados comportamentos como elogiar, apoiar, encorajar a postura ativa da criança, sorrir, manter uma expressão facial agradável, entre outros. Tal como referem Cruz et al. (2012b), “o entusiasmo manifestado, os risos, as entoações, . . . os diálogos sobre a história e as ilustrações são estratégias que contribuem para a criação de um clima emocional positivo” (p. 17).

Estas autoras acrescentam ainda que é fundamental reforçar “as crianças através de elogios verbais, mantendo contacto físico próximo” (p. 17). Neste sentido, a existência de um clima positivo durante a leitura de uma história facilita a aproximação entre os pais e os filhos e promove o gosto pela leitura desde cedo pois, a criação de situações agradáveis durante a leitura permite que “as crianças associem a momentos de fruição e estabeleçam com ela boas relações” (Cruz et al., 2012b, p.17).

Wells (1988), citado por Mata (2006), considera ainda que, “se as histórias forem lidas como uma parte da rotina diária, sem serem posteriormente discutidas, serão inertes e sem grande impacto no resto da experiência da criança” (p. 89), pelo que o adulto deve promover a discussão da história, colocar questões e tecer comentários. Além disso, é importante que adapte a sua forma pessoal de ler, facilite a compreensão da criança, enfatize informação relevante, adequa “a linguagem e o comportamento não-verbal em função das atividades que realizam” (Cruz et al., 2012b, p. 17) e, até mesmo, que ofereça “momentos agradáveis, recorrendo por exemplo, a jogos e a vozes diferenciadas” (*Ibidem*, p. 17). Conforme refere Mata (2008a), “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79).

Deste modo, para que as interações sejam de qualidade, deve ser realizada uma partilha interativa, proporcionando e incentivando a participação da criança antes, durante e depois da leitura da história. McGee (1998), citada por Mata (2006), “conclui que as crianças não nascem com um gosto natural pela literatura, elas

desenvolvem estratégias sofisticadas ao compreenderem e interpretarem a literatura através de interações adequadas” (p. 90).

É essencial que os pais ou outros membros da família que leiam histórias às crianças permaneçam atentos aos seus sinais, verificando se revelam interesse e demonstram estar envolvidas na história, a fim de adequar as estratégias para suscitar a sua atenção. Cruz et al. (2012b) referem que “se a interação é de qualidade, geralmente a criança responde com uma postura de audição atenta” (p. 17).

Portanto, de acordo com Adams (1998), citado por Mata (2006), não é só a leitura de histórias que faz a diferença, é “a reflexão sobre as suas formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado, toda a exploração e continuidade feita a esse nível e também o tirar prazer dessas situações” (p. 90).

Outros dos aspetos que deve ser tido em consideração pelas famílias é o atendimento aos interesses das crianças e, como tal, é “necessário que os pais conheçam o que se vai produzindo (e o que existe) em termos de literatura para as diferentes idades” (Cruz et al., 2012b, p. 17), uma vez que “o tipo de livro/história utilizado deve ser adequado às características e desenvolvimento das crianças” (Mata, 2006, p. 92). Para a construção de sentido em torno da escrita também se deve ter atenção à seleção do livro (Mata, 2008a, p. 80). Cruz et al. (2012b) indicam que o Plano Nacional de Leitura, a Fundação Calouste Gulbenkian – Casa da Leitura e Catalivros, consistem em apoios que se encontram disponíveis para os pais ou outros membros da família (p. 17). “As bibliotecas públicas e municipais possuem boas secções infantojuvenis e pessoal técnico que os apoiará também na escolha das obras mais adequadas” (*Ibidem*, pp. 17-18).

A frequência de leitura de histórias em contexto familiar é diferente consoante as idades das crianças, tendendo a decrescer com a entrada na escola. A maneira como sucede a leitura de histórias também se vai alterando de acordo com a idade das crianças, “já que, com as crianças mais velhas, existe outro tipo de participação, pois estas poderão ler ou tentar ler, enquanto que com as mais novas normalmente é o adulto ou alguém mais velho que lê a história” (Mata, 2006, p. 92). Para crianças que estejam no início da escola formal, podem existir momentos em

que o adulto lê e outros em que a criança tenta ler, constituindo-se uma forma de incentivo à leitura.

Todavia, não deixa de ser importante ler histórias mesmo às crianças que já sabem ler pois “quando a criança sabe ler é diferente a sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las” (Abramovich, 1997, p. 23). Contar histórias às crianças mais velhas permite que aperfeiçoem a sua capacidade de imaginação, já que ao ouvi-las, podem ser estimulados o pensamento, o desenho, a escrita e a (re)criação.

É crucial ter em conta que estas leituras feitas com e para as crianças devem suceder, tanto no ambiente familiar, desde cedo, como no jardim de infância pois, tal como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas . . . pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que . . . suscita o desejo de aprender a ler” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66). O jardim de infância assume igualmente um papel fundamental como promotor da articulação e interação com a família, devendo “envolver as famílias nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias” (Mata, 2008a, p. 88), ou seja, deve incentivar e promover momentos de leitura na família.

Importa realçar que a escola é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante . . . [e] deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, p. 286), estimulando as crianças para a leitura e desenvolvendo nelas o hábito e o gosto pelos livros. Assim, no 1.º CEB, os professores também devem fomentar momentos de leitura de histórias, entre outros contactos e explorações com os livros, tanto no ano de iniciação à leitura e à escrita como nos anos seguintes, apesar de os discentes já ser capazes de ler fluentemente. Neste caso, poderá solicitar-se a vários alunos para ler, enquanto os colegas escutam, sendo, assim, trabalhada a leitura e proporcionados momentos de audição de histórias em simultâneo.

Em suma, Morais (1997) completa todos os aspetos descritos, referindo que “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros” (p. 164). É, assim, incontestável que esta atividade permite que as crianças desenvolvam diversas capacidades e

competências, de forma lúdica e interativa. Mata (2008a) garante ainda ser “indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (p. 78).

#### **2.4.1. Tipo de livro**

Como referido anteriormente, os pais ou outros membros da família necessitam de ter conhecimento da literatura que existe destinada às crianças, a fim de corresponder aos seus interesses e adequar os livros às suas especificidades. Para além destes fatores, é preciso ter em conta que o tipo de livro influencia o tipo de interação que é estabelecida durante a leitura de histórias, do mesmo modo que as características pessoais e culturais das pessoas envolvidas (Mata, 2004, p. 96). Para vários autores, “consoante o livro, as questões dele decorrentes são diferentes, os conhecimentos adquiridos também e as estratégias utilizadas durante a leitura consequentemente também serão diferentes” (Mata, 2006, p. 94).

Existem diversos géneros literários que podem ser do agrado das crianças e que permitem desenvolver inúmeras competências, bem como efetuar novas aprendizagens. Duke (2000), citado por Mata (2006), constatou que “desde muito cedo as crianças gostam e conseguem desenvolver interações de sucesso com livros informativos” (p. 94), conduzindo, segundo Handel e Goldsmith (1994), igualmente citados por Mata (2006), “à aprendizagem de novos conteúdos” (p. 94). Por outro lado, “os contos populares e as fábulas levam muitas vezes a fazer previsões e antecipações . . . e as histórias de família proporcionam ocasiões para se estabelecer relações com a experiência pessoal” (*Ibidem*, p. 94).

Na opinião de Del Manzano (1988), “o mundo da fantasia ocupou sempre um lugar de exceção na literatura infantil” (p. 120), existindo diversos e excelentes livros desse género literário. “A fantasia provoca na criança uma singular criatividade. Abre-a a um mundo novo, em que pode disfrutar, pode imaginar e pode inventar” (*Ibidem*, p. 121).

Os livros de imagens ou álbuns também têm a sua importância, não devendo faltar em casa dos pais para os filhos explorarem, pois “favorecem a aproximação à

leitura, desde muito pequenos, porque a criança habitua-se a ver a ilustração, a interpretá-la, a verbalizá-la” (Manzano, 1988, p. 123).

“Estão também associadas ao tipo e qualidade de interacções estabelecidas, as características formais do próprio livro ou suporte a ler, como por exemplo a densidade do texto, palavras ou frases repetidas frequentemente, pistas contextuais como as ilustrações, ou ilustrações substituindo algumas palavras, etc.” (Mata, 2004, p. 96). Nesta linha de pensamento, Fisher, Flood e Lapp (1999), citados por Mata (2006), defendem “a importância dos livros infantis que ‘brincam’ com os sons, explorando rimas, ritmos e repetições e que encorajam as crianças a brincarem e a pensarem nas palavras” (p. 94). Por norma, este tipo de livros provoca reações bastante positivas nas crianças que levam, conseqüentemente, à existência de mais intervenções. “Contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração” (Mata, 2008, p. 79).

Em suma, pode ser escolhido qualquer género literário, desde que se cumpra um objetivo essencial, corresponder ao gosto pessoal da criança. Assim, “é de evitar a imposição de livros de histórias de que a criança não goste, ainda que a publicidade ou os adultos os recomendem” (Marques, 1986, p. 37). Independentemente do livro selecionado, interessa dar uso à literatura infantil de forma educativa para “promover na criança o gosto pela beleza da palavra” (Mesquita, 1999, p. 3).

#### **2.4.2. Familiaridade do livro**

Ler-se o mesmo livro várias vezes pode ter diversas vantagens. De acordo com Sénéchal (1997), citado por Mata (2004), “o grau de familiaridade com o livro utilizado, ou seja a repetição da leitura do mesmo livro também evidencia benefícios para as crianças ao nível do seu vocabulário, proporcionando oportunidades para intervenções de tipo diferente” (p. 96). O mesmo autor, desta vez citado por Mata (2006), a partir de um estudo por si realizado, constatou que, de facto, as situações de leitura repetida são “mais eficazes, originando melhores *performances* das crianças, do que a situação de leitura única” (p. 95). Estas acabam por intervir com maior

frequência e torna-se mais fácil para as crianças fazer comentários de forma espontânea sobre a história. Deste modo,

a leitura repetida do mesmo livro só traz conveniências, porque a criança se sente feliz ao poder antecipar os acontecimentos da história e, ainda, por ser capaz de fixar as características dos personagens. Só quem nunca reparou no sorriso de uma criança que mostra saber o rumo que a história tomará nas páginas seguintes, é que pode duvidar disto (Marques, 1986, p. 37).

### **2.4.3. Quantidade/acessibilidade de livros infantis**

De acordo com Sénéchal (2000) e Viana (1998), citados por Mata (2004), “um factor que na literatura se tem mostrado como bastante associado quer às práticas de leitura de histórias quer às realizações das crianças em literacia, é a quantidade de livros existentes em casa” (p. 100). De facto, a existência de um número suficiente de livros infantis em casa promove o desenvolvimento da prática de leitura de histórias, permite diversificar a escolha dos livros e motiva as crianças para essa atividade (Mata, 2006, p. 91).

Sénéchal (2000), citado por Mata (2006), vem confirmar, com base no seu estudo, que as crianças, cujas famílias dispõem de um maior número de livros em casa, gostam mais da leitura e solicitam a existência de mais momentos de leitura de histórias pelos seus familiares (p. 91). Viana (1998), citado por Mata (2006), também “verificou uma associação positiva entre a quantidade de livros existente em casa e os desempenhos de um grupo de crianças no 1.º ano de escolaridade, quanto às competências linguísticas e ao seu nível de leitura” (p. 91). Porém, é de realçar que “não é o simples facto de haver livros que vai fazer a diferença. Contudo vai certamente poder facilitar mais oportunidades de interacção com o escrito e diversificar o tipo de interacções” (Mata, 2004, p. 106). Como referido anteriormente, interações diversas tornam-se numa mais-valia para a apreensão de determinados aspetos da linguagem escrita.

Assim, é importante que as famílias adquiram livros infantis para ter à sua disposição em casa, caso a criança solicite a leitura de determinado livro ou queira,

ela própria, lê-lo. Como refere Sobrino (2000), “a compra de um livro não deve ser algo de excepcional, uma forma de celebrar uma data ou um acontecimento, mas deve ser considerado como fazendo parte das despesas da educação” (p. 88). Todavia, comprar livros infantis pode ser realmente dispendioso, pelo que existem outras alternativas, nomeadamente a requisição de livros em bibliotecas, públicas ou escolares. A requisição de livros em bibliotecas acaba por facilitar a variabilidade e a renovação dos livros utilizados, que é fundamental “não só porque podem fomentar o desenvolvimento de aspectos diferenciados, como também poderão alargar o tipo de contactos e aumentar a participação e envolvimento para a leitura de histórias” (Mata, 2006, p. 92).

Além de todos os aspetos mencionados, as crianças devem ter a oportunidade de contactar com diversos livros e explorá-los, mesmo sem o intuito de os levar consigo para casa, pelo que é importante que os pais frequentem “com os filhos e as filhas, os lugares onde se encontram os livros: livrarias e bibliotecas” (Sobrino, 2000, p. 88).

## **2.5. Motivação para a leitura**

Vários estudos têm vindo a comprovar que, à medida que os alunos vão avançando na sua escolaridade, têm tendência a perder o interesse pela leitura ou não se sentem motivados para ler, sendo a prática desta atividade pouco frequente ou inexistente pelos jovens de hoje. Segundo Bártolo (2004), “faria todo o sentido que, para melhorar o nível de literacia dos . . . jovens, . . . [se começasse] a trabalhar para esse objectivo precocemente, em casa e no jardim de infância” (p. 139).

Desde muito cedo, ao contactar com a literacia, primeiro de modo informal e posteriormente de modo formal, “as crianças vão construindo atitudes diferenciadas relativamente a tarefas e aspectos específicos da literacia, que vão influenciar as suas características motivacionais face à leitura e escrita” (Mata, 2006, p. 97). Deste modo, “a motivação para a leitura pode e deve começar a desenvolver-se antes da aprendizagem formal da leitura” (Bártolo, 2004, p. 139) e, contrariamente ao que se pensa, não depende do facto de as crianças terem acesso a diversos livros, mas principalmente do tipo de experiências vivenciadas com esses livros. Ribeiro e Viana

(2009), apresentam a mesma perspetiva, referindo que “o primeiro objetivo deverá ser o de conquistar leitores para, posteriormente, os formar” (p. 32). É de realçar que a motivação para a leitura é um dos fatores indispensáveis para que exista envolvimento e sucesso na leitura.

Assim, cabe aos educadores e professores, e ainda aos pais e restante família a tarefa de incentivar as crianças para a leitura, proporcionando atividades de literacia, como a leitura de histórias, uma vez que a ausência de motivação poderá comprometer a aquisição de hábitos de leitura e o desenvolvimento de competências literárias. Na opinião de Ribeiro e Viana (2009), a família desempenha um papel crucial na motivação para a aprendizagem da leitura pois, “quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a essa família passará por ser leitor” (p. 25).

De acordo com Palmer, Codling e Gambrell (1994) e, ainda, Gambrell e Marina (1997), citados por Bártolo (2004), “a investigação tem mostrado que mesmo alunos provenientes de meios sociais onde a leitura não é privilegiada podem ser leitores motivados e empenhados, assim a escola e a sociedade lhes forneçam desde a infância contactos estimulantes com livros” (p. 139).

Torna-se importante esclarecer que a motivação para a leitura não se refere “apenas ao conceito mais ou menos vago de gostar de ler” (Bártolo, 2004, p. 139), envolvendo vários outros fatores pois, os motivos que levam os sujeitos a ler podem ser diversos e variar de sujeito para sujeito. Wigfield (1998), citado por Mata (2006), considera, assim, que a motivação para a leitura deve “envolver factores diversificados, não se assumindo como uma única motivação para a leitura, mas como um construto complexo que envolve várias dimensões” (p. 99), ou seja, é um construto multidimensional com domínios distintos e concretos.

Conforme refere Wigfield (1997), citado por Mata (2006), “esta multidimensionalidade resulta do facto de existirem variadas razões que podem influenciar o envolvimento e a *performance* em leitura” (p. 100). Lemos (1993), McCombs (1996) e Oldfather e Wigfield (1996), citados por Bártolo (2004), defendem que “o comportamento motivado é explicado por três . . . [razões]: crenças nas capacidades próprias, valor/desejabilidade e objetivos” (p. 140). Além destas,

também se consideram os aspetos sociais relacionados com a leitura, já que esta é uma atividade social (Mata, 2006, p. 100).

Verifica-se, assim, que o conceito motivação é bastante complexo pelo que, de acordo com Chan (1996) e Sweet e Guthrie (1996), citados por Bártolo (2004), “não podemos dizer simplesmente que os alunos estão motivados ou desmotivados para a leitura. Antes podemos dizer que os alunos têm diferentes tipos de perfis motivacionais, caracterizados por diferentes tipos de objectivos” (p. 144). Neste sentido, Bártolo (2004) refere que foram identificados por determinados investigadores diversas dimensões do construto “motivação para a leitura”, que colocam em evidência diferentes perfis motivacionais, nomeadamente: eficácia na leitura, desafio na leitura, curiosidade na leitura, envolvimento, importância da leitura, leitura para o reconhecimento, leitura para notas, competição na leitura, leitura por razões sociais, concordância na leitura e evitamento da leitura (pp. 144-145).

Algumas destas dimensões estão relacionadas com motivação intrínseca e outras com motivação extrínseca. As dimensões eficácia e desafio na leitura têm a ver com as crenças pessoais na eficácia e competência, já a curiosidade, o envolvimento e a importância na leitura estão relacionadas com motivação intrínseca, valores e objetivos de aprendizagem. As dimensões leitura para o reconhecimento e para notas dizem respeito a motivação extrínseca, enquanto a competição se relaciona com objetivos de realização (Bártolo, 2004, p. 145). “O reconhecimento, as notas e a competição podem figurar de forma significativa nas motivações das crianças para a leitura” (*Ibidem*, p. 145). Para Ribeiro e Viana (2009) “a iniciação à leitura faz-se pela via dos afetos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório comportamental de cada um exige que a atividade tenha significado e seja valorizada pelo próprio (motivação intrínseca)” (p. 23).

Para que as crianças assumam atitudes positivas face à leitura e se sintam motivadas para ler, as suas interações com esta atividade não podem estar ligadas a situações de obrigatoriedade. Assim, deve-se evitar a imposição da leitura de determinado livro que a criança não queira no momento ou não goste, ou a associação da leitura a situações negativas, por exemplo como castigo (ir para a biblioteca ler um livro no caso de o comportamento não ser adequado em sala de

aula, ou mesmo ler um livro em casa como consequência negativa de algum comportamento menos correto).

Poslaniec (2006), defende esta perspetiva da não obrigatoriedade e refere diversos aspetos que tanto a família como os educadores/professores devem ter em conta para que as crianças e, conseqüentemente, os jovens adquiram o prazer de ler, nomeadamente: (i) não obrigar a ler; (ii) proporcionar uma escolha diversificada de livros para terem oportunidade de selecionar o(s) que mais lhes agradar; (iii) propor livros relacionados com o imaginário; (iv) não obrigar a discutir acerca do que leram; (v) não criticar as opções de escolha das crianças (pp. 10-12).

Fazer o oposto de alguns aspetos mencionados pode ter o efeito contrário do que é suposto, como obrigar as crianças a ler, a falar sobre o que leram e criticar as suas escolhas. Jimenéz (2001) confirma que existem determinadas atitudes que podem distanciar as crianças da leitura, como o facto de se pretender que a criança leia apenas para aprender, solicitando certas tarefas durante a leitura para que atinja dados objetivos, que tornam esta atividade numa situação de trabalho obrigatório e não de prazer. Por conseguinte, acaba por se considerar o livro como algo sério e oposto ao jogo e ao descanso, que constitui outra atitude que não deve ser tomada (p. 60). Alguns pais chegam mesmo a oferecer como recompensa a televisão ou os videojogos pelo facto dos filhos se terem dedicado à leitura (Sobrino, 2000, p. 98). Referenciando o mesmo autor, “desta maneira, convertemos a televisão não só em inimigo do livro, como, o que é mais grave, elevamo-la a uma categoria superior: a televisão torna-se recompensa; o livro, obrigação” (p. 98).

Em suma, é necessário ter consciência que “todos somos responsáveis pelo lugar ocupado pela leitura e pelo seu grau de aceitação: tanto a família como a escola e a sociedade em geral” (Sobrino, 2000, p. 98) e, por essa razão, igualmente responsáveis pela motivação das crianças para a leitura.

## **CAPÍTULO III – COMPONENTE INVESTIGATIVA**



### **3. COMPONENTE INVESTIGATIVA**

#### **3.1. Metodologia de investigação**

Conforme afirma Rosa (1994), citado por Sousa (2005), a investigação é “uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam . . . O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta” (p. 12). Posto isto, Sousa (2005) acrescenta que “uma investigação será, portanto, uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (p. 12). A investigação pode ser considerada ainda como “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Tais respostas podem ser abstractas e gerais . . . ou podem ser, com frequência, altamente concretas e específicas” (Tuckman, 2002, p. 5).

“Em qualquer processo de investigação o investigador deve explicar em detalhe os princípios metodológicos e os métodos a utilizar” (Santos, 2002, p. 77). Esta ideia é reforçada por Polit, Beck e Hungler (2004), pois afirmam que “o delineamento de pesquisa incorpora decisões metodológicas . . . [e,] por este motivo, é crucial que sejam entendidas as implicações das decisões do delineamento tomadas pelo pesquisador” (p. 165). Assim, a fase metodológica “consiste em definir os meios de realizar a investigação” (Fortin, 2009, p. 53), pelo que se encontram expostos, de seguida, todos os princípios metodológicos e métodos utilizados.

##### **3.1.1. Caracterização do estudo**

O presente estudo enquadra-se numa investigação de natureza qualitativa que, a nível concetual, pretende “investigar *ideias*, . . . descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2015, p. 28). A nível metodológico baseia-se no método indutivo (*Ibidem*, p. 28), cujos “investigadores tendem a analisar a informação de uma «forma indutiva». Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Não procuram a informação para verificar hipóteses” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 197). Segundo

Mertens (1998), citado por Coutinho (2015), os investigadores adotam, assim, “a postura de quem «... tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado»” (p. 28), tendo consciência de que “a realidade não será objectiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideraram” (Sousa, 2005, p. 31). Deste modo, a(s) teoria(s) surge(m) após o conhecimento dos factos e a partir da análise dos dados.

Numa abordagem qualitativa também não importa determinar relações de causa-efeito, contrariamente à perspectiva quantitativa. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 66), pelo que não são estabelecidas leis gerais.

Assim, tendo em conta as características mencionadas, esta investigação é de cariz qualitativo visto que tem o propósito de dar resposta a determinadas questões a partir da perspectiva de todos os intervenientes do estudo, aos quais são colocadas perguntas acerca da temática que se pretende desenvolver e, uma vez que, a maior parte dos dados obtidos são qualitativos. Além disso, são feitas induções, criadas hipóteses/teorias e concluídas as ideias somente após a recolha e a análise dos dados, considerando sempre as perspectivas de todos os participantes. Outro fator que atribui a designação de índole qualitativa ao estudo, é o facto de a amostra de sujeitos ser reduzida, intencional e, por conseguinte, não ser efetuada qualquer generalização dos resultados, ou seja, a “generalização é substituída pela particularização” (Pacheco, 1993, p. 28).

Relativamente ao tipo de investigação, esta é descritiva, outra das características de uma investigação qualitativa, “que tem como objetivo principal descrever os fenómenos” (Coutinho, 2015, p. 42) e “deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198). Os mesmos autores afirmam que uma investigação descritiva

implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para . . . responder a questões que lhe

digam respeito. Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real (p. 231).

Neste caso, o estudo foi concretizado segundo a metodologia de inquérito, “que consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes. Utiliza-se esta metodologia quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens” (Sousa, 2005, p. 153). Assim, na investigação por inquérito a recolha de dados costuma ser efetuada através de inquéritos por questionário e/ou entrevistas. Sousa (2005) defende a existência de vários tipos de inquéritos por questionário e entrevistas, tendo sido utilizadas neste estudo a entrevista pessoal, o questionário de aplicação coletiva e o questionário enviado.

A entrevista pessoal “permite esclarecer dúvidas do sujeito e compreender melhor as suas respostas” (Sousa, 2005, p. 155). O questionário de aplicação coletiva possui esta designação por ser usado com grupos, os quais serão referidos mais à frente. Este questionário “oferece as vantagens da rapidez e da disponibilidade do aplicador para responder a dúvidas eventualmente levantadas pelos sujeitos” (Sousa, 2005, p. 155).

Por fim, o autor mencionado atribui a designação de “questionário enviado pelo correio”, contudo, considerou-se apenas “questionário enviado” uma vez que este não foi enviado pelo correio, mas sim através dos alunos que assumiram o papel de intermediários e entregaram os questionários aos pais/encarregados de educação. De acordo com Sousa (2005), este questionário “permite que cada sujeito faça uma leitura pausada de cada pergunta e possa reflectir calmamente antes de dar a resposta, [e] garante a confidencialidade” (p. 156). No entanto, tem como desvantagem a “«mortalidade do questionário»: só são devolvidas 20% a 30% das respostas dos questionários enviados” (p. 156). Esta situação sucedeu neste estudo, tal como é referido posteriormente, apesar da percentagem de respostas obtidas ter sido superior.

Como já foi mencionado, os dados que a aplicação dos inquéritos por questionário e, até mesmo, a realização das entrevistas fornecem foram expressos em percentagens. Deste modo, como é referido posteriormente com maior pormenor, recorreu-se à utilização de técnicas estatísticas na análise dos dados, isto é, os dados são exibidos em gráficos e alguns transformados em percentagens, o que é característico do paradigma quantitativo. Porém, existem investigações que não são exclusivamente qualitativas ou quantitativas durante todo o processo pelo que, apesar de a investigação ser qualitativa, foram utilizadas técnicas estatísticas por facilitar a análise dos dados obtidos. É de realçar que a apresentação de determinados dados em percentagens não impossibilitou a descrição detalhada das respostas às questões.

Um dos objetivos da investigação é comparar dados porém, não se considera ser uma investigação comparativa/causal, pois o grande objetivo não consiste em encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos, ainda que se possam relacionar algumas situações, principalmente algumas respostas das crianças e dos alunos com as dos pais/encarregados de educação. Assim, são apenas descritos e comparados os fenómenos e alguns relacionados entre si, sendo criadas meras hipóteses.

### 3.1.2. Participantes

A investigação desenvolvida trata-se de uma sondagem, que pode ser definida, segundo Martins e Ponte (2011), “como *o estudo científico de uma parte de uma população com o objectivo de analisar atitudes, hábitos e preferências da população relativamente a acontecimentos, circunstâncias e assuntos de interesse comum*” (p. 23). Neste sentido, é importante ter presente que “as sondagens . . . restringem-se a uma amostra dessa população” (Martins & Ponte, 2011, p. 23), tendo sido o caso deste estudo. “Uma sondagem realiza-se em várias fases: escolha da amostra, obtenção da informação, análise dos dados e relatório final” (Martins & Ponte, 2011, p. 23), que se encontram descritas neste tópico e nos seguintes.

Assim, “qualquer parte ou subconjunto de uma população toma o nome de **amostra**. O número de indivíduos de uma amostra diz-se a sua **dimensão** ou **grandeza**” (De Mello, 1982, p. 12). Para além disso, “as amostras devem . . . ser constituídas em função do objectivo do estudo” (Maroco & Bispo, 2005, p. 78).

De acordo com Martins e Ponte (2011), “o processo de recolha da amostra, a amostragem, tem de ser efectuada com os cuidados adequados” (p. 23). Maroco e Bispo (2005), afirmam que “a presença ou ausência de aleatoriedade (ao acaso) na constituição das amostras permite definir dois tipos de amostragem: 1) amostragem aleatória, casual ou probabilística, e 2) amostragem não aleatória ou probabilística” (p. 79). Nesta investigação, a seleção da amostra foi efetuada usando a amostragem não aleatória ou não probabilística.

Neste tipo de amostragem as amostras são constituídas de uma forma não aleatória com objectivos dirigidos e/ou acidentais. Assim, não é possível demonstrar a representatividade da amostra relativamente à população teórica (o que também não significa que a amostra não seja de facto representativa) uma vez que a probabilidade de cada elemento da população pertencer à amostra não é igual para todos os elementos (Maroco & Bispo, 2005, p. 83).

Marôco (2014), acrescenta ainda que embora haja preferência pela amostragem probabilística, “em muitos cenários de investigação social não é possível, prático ou mesmo desejável (por limitações de tempo e ou custos) obter este tipo de amostras. O investigador tem então que optar por métodos não aleatórios de amostragem” (p. 11).

Em estudos de pequena amplitude recorre-se muitas vezes à selecção não-probabilística das amostras pois que apesar das desvantagens da sua eventual não-representatividade, são extremamente fáceis de organizar . . . [Em] investigações em que o investigador não pretende generalizar os seus resultados para além da amostra, . . . a amostragem não-probabilística satisfaz perfeitamente as exigências requeridas (Sousa, 2005, p. 70).

Existem dois tipos mais comuns de amostragem não aleatória ou não probabilística: a amostragem objetiva e a amostragem acidental ou de conveniência. Este último foi o utilizado pois, “neste tipo de amostragem, os elementos da amostra são seleccionados acidentalmente ou por conveniência” (Maroco & Bispo, 2005, p.

84), ou seja, existe, segundo Sousa (2005), uma “aceitação, como amostra, de grupos já existentes” (p. 70). Referenciando o mesmo autor, “em vez de estar a efectuar procedimentos de sorteio aleatório, o investigador adopta como amostra grupos de sujeitos que já existem agrupados: escolas, cursos, turmas, professores de uma escola, professores de uma disciplina, alunos de uma turma, etc.” (p. 70). Assim, neste caso, recorri às crianças e discentes com os quais realizei a prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, bem como aos respetivos encarregados de educação.

Deste modo, para a realização desta investigação foi necessário mais do que um grupo de participantes, existindo quatro, dois relacionados com o pré-escolar e outros dois com 1.º CEB. Assim, a amostra do estudo é constituída por um grupo de dezanove pais/encarregados de educação de um grupo de pré-escolar, outro é composto por vinte e três crianças desse mesmo grupo, o terceiro é formado por vinte pais/encarregados de educação de uma turma do 1.º CEB e, por fim, o último é constituído por dezasseis discentes dessa turma. As crianças do pré-escolar com as quais coloquei em prática a investigação pertenciam a uma Creche e Jardim de Infância, localizada em Coimbra e os discentes do 1.º CEB, frequentavam uma Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um agrupamento igualmente situado em Coimbra.

Resolveu-se incluir os encarregados de educação na investigação, pelo facto de, para além de serem uma mais-valia, demonstraram ser, na sua maioria, recetivos às atividades ou projetos propostos, disponíveis, acessíveis e ter uma participação ativa nas instituições e no dia a dia do(a) grupo/turma na sala. Deste modo, considerou-se que a sua colaboração seria efetuada facilmente e sem grande resistência, contribuindo para o estudo da melhor forma possível.

É importante referir que o objetivo era que todas as crianças do pré-escolar e do 1.º ano, bem como todos os encarregados de educação, um de cada criança/discente, participassem na investigação. De facto, no pré-escolar todas as crianças deram o seu contributo, ou seja, vinte e três, e, no 1.º ciclo, foram recebidos todos os questionários entregues aos encarregados de educação (vinte questionários). Porém, no pré-escolar, apesar de terem sido entregues todos os questionários aos encarregados de educação, estes não foram recebidos na totalidade, contando-se

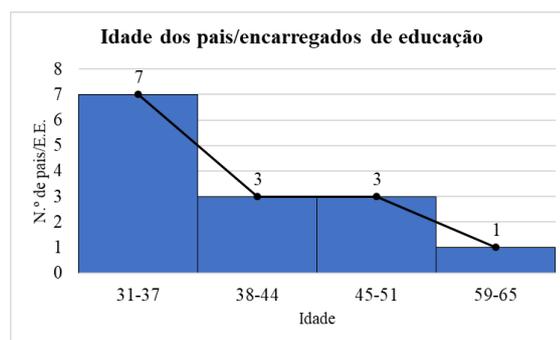
apenas com dezanove questionários para o estudo, que seriam vinte e três no caso de todos terem entregue. No 1.º ciclo, nem todos os discentes participaram, tendo sido preenchidos apenas dezasseis questionários numa turma de vinte alunos, uma vez que não foram recebidas duas autorizações para a participação na investigação e, no dia em que foi realizado o questionário, dois alunos não compareceram.

De maneira a explicitar a amostra em estudo, isto é, os quatro grupos de participantes, procedeu-se à realização de alguns gráficos que se apresentam de seguida.

### 3.1.2.1. Pré-Escolar

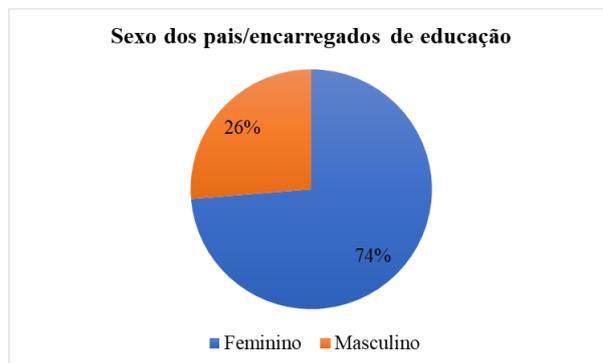
#### Pais/Encarregados de Educação

O gráfico da figura 1 mostra que a faixa etária dos pais/encarregados de educação do grupo de pré-escolar que participaram no estudo varia entre trinta e um e sessenta e quatro anos, sobressaindo a faixa etária compreendida entre os trinta e um e os trinta e sete anos. É de referir que as idades apresentadas dizem respeito a catorze dos dezanove pais/encarregados de educação inquiridos, uma vez que cinco escreveram a idade da criança, pelo que essas respostas não foram contabilizadas.



**Figura 1. Representação gráfica da idade dos pais/E.E. do pré-escolar. Fonte própria.**

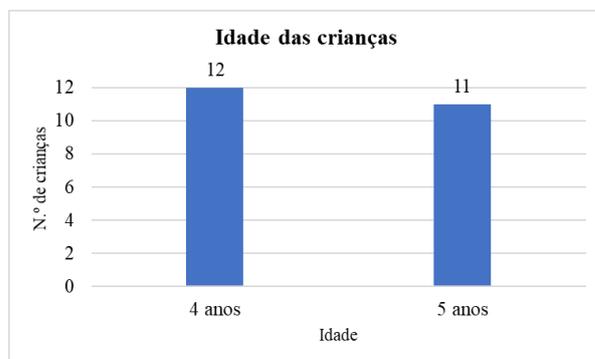
A partir do gráfico da figura 2, é possível constatar que a maioria dos pais/encarregados de educação do pré-escolar que participou no estudo é do sexo feminino, representando 74% desse grupo da amostra (quinze pais/encarregados de educação).



**Figura 2. Representação gráfica do sexo dos pais/E.E. do pré-escolar. Fonte própria.**

### Crianças

A faixa etária das crianças do pré-escolar que participaram no estudo varia entre os quatro e os cinco anos de idade, existindo uma diferença mínima entre o número de crianças com quatro anos e com cinco anos (figura 3). É um grupo heterogéneo quanto ao sexo, composto por doze crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino.



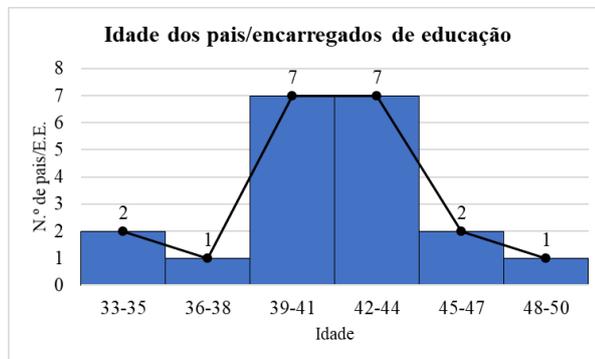
**Figura 3. Representação gráfica da idade das crianças do pré-escolar. Fonte própria.**

#### 3.1.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

##### Pais/Encarregados de Educação

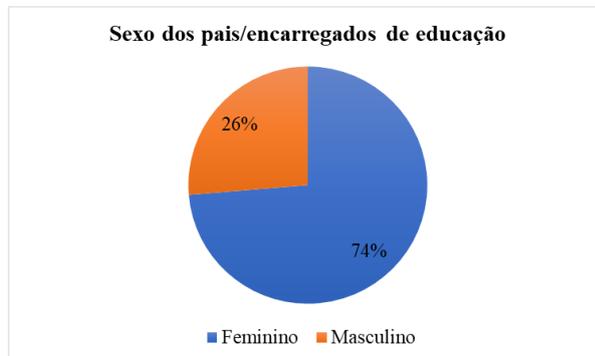
A faixa etária dos pais/encarregados de educação da turma do 1.º CEB que responderam ao questionário varia entre trinta e três e cinquenta e nove anos, sendo

que a maioria tem idades compreendidas entre os trinta e nove e os quarenta e três anos, como se pode verificar no seguinte gráfico.



**Figura 4. Representação gráfica da idade dos pais/E.E. do 1.ºCEB. Fonte própria.**

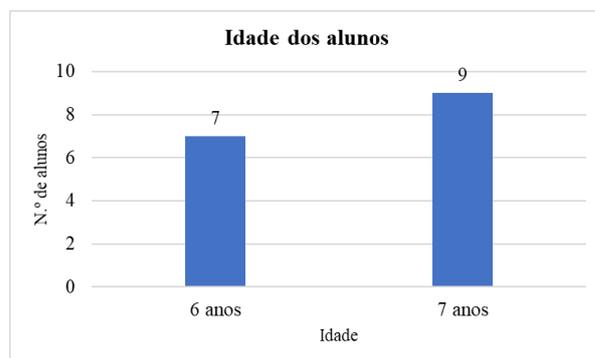
A partir do gráfico da figura 5 é possível constatar que a maioria dos pais/encarregados de educação do 1.º CEB que participou no estudo é do sexo feminino, representando 74% desse grupo que constitui a amostra (quinze pais/encarregados de educação).



**Figura 5. Representação gráfica do sexo dos pais/E.E. do 1.º CEB. Fonte própria.**

## Alunos

Como se pode verificar no gráfico da figura 6, a faixa etária dos discentes do 1.º ciclo que participaram no estudo varia entre os seis e os sete anos de idade, existindo uma diferença mínima entre o número de alunos com seis anos e com sete anos. Este grupo de alunos é heterogéneo quanto ao sexo, composto por nove alunos do sexo feminino e sete do sexo masculino.



**Figura 6. Representação gráfica da idade dos alunos do 1.º CEB. Fonte própria.**

### **3.1.3. Caracterização dos contextos educativos**

#### **3.1.3.1. Pré-Escolar**

A prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar e, conseqüentemente, este estudo, foram realizados numa instituição de Creche e Jardim de Infância, localizada no centro da cidade de Coimbra, numa zona predominantemente de comércio e serviços, bem como de fácil acesso a transportes públicos.

Atualmente, a instituição compreende dois imóveis, situados na mesma zona, mas em ruas distintas. Um deles trata-se do edifício sede, que costuma acolher apenas um grupo de pré-escolar. O outro edifício é composto por cinco salas de creche (berçário, duas de um ano e duas dos dois anos) e duas salas de jardim de infância. No período de estágio, a instituição albergava cerca de cento e vinte e sete crianças no total, distribuídas por ambos os edifícios, sendo que cinquenta e sete frequentavam a valência de creche e setenta e duas a valência de jardim de infância. É de salientar que a instituição se rege pelo Modelo do Movimento da Escola Moderna.

As famílias das crianças que frequentam a instituição apresentam situações económicas muito diversas, sendo que alguns pais/encarregados de educação possuem o grau académico de licenciatura ou mestrado e outros têm profissões não qualificadas, como os serviços de limpeza ou da construção civil. No que respeita à relação da instituição com a família, esta ocorre frequentemente e em qualquer

momento. As educadoras têm um horário de atendimento semanal para receber os encarregados de educação, sempre que é necessário. Para além destas sessões de atendimento/reuniões, as famílias costumam conversar informalmente com as educadoras e as auxiliares de manhã ou ao fim da tarde, quando trazem e levam as crianças, mantendo assim um contacto constante. As famílias também são frequentemente convidadas a fazer visitas à sala para partilhar e/ou fazer o que souberem e desejarem, nomeadamente canções, danças, tradições que conheçam, fazer um bolo, contar uma história, falar sobre a sua profissão, entre outros, contribuindo, assim, para a aquisição de novos conhecimentos.

O grupo de crianças com o qual concretizei o estágio e que participou na investigação é constituído por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. O grupo é heterogéneo quanto ao sexo, composto por doze crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino. As crianças são todas de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que é de nacionalidade italiana. A maior parte já tinha frequentado a instituição no ano anterior, bem como a valência de creche neste mesmo estabelecimento.

É de realçar que as crianças revelam bastante interesse em ouvir histórias, demonstrando estar atentas e envolvidas nesses momentos, bem como ser capazes de responder às questões que são feitas sobre as histórias e de dar a sua opinião pessoal. Além disso, o grupo participa ainda num projeto de leitura de histórias em contexto familiar, designado “Fim de semana com histórias”, descrito no subcapítulo 1.1. Contexto do problema, em que, um dos momentos fundamentais é a ilustração, por parte das crianças, da história contada pelos pais/encarregados de educação.

### **3.1.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio e a parte do estudo incidente no 1.º CEB foi realizado numa Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um agrupamento situado na cidade de Coimbra. A instituição é ainda parte integrante de um Centro Escolar, que inclui também um Jardim de Infância, localizado ao lado do edifício da escola básica. A freguesia onde se situa a instituição caracteriza-se por ser uma zona habitacional e de forte desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio. Compreende ainda

infraestruturas ao nível da rede de transportes públicos, unidades de saúde, instituições de ensino básico, ensino secundário e ensino superior, centros de estudos, bem como espaços verdes e espaços de diversão e lazer.

A escola é composta por dez turmas, três do 1.º ano, três do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano e, no período de estágio, era frequentada por cerca de duzentos e vinte alunos no total. A maior parte dos alunos são de nacionalidade portuguesa, mas existem alunos provenientes de outros países.

Quanto ao nível socioeconómico das famílias dos alunos, é possível concluir, a partir das informações que constam no Projeto Curricular do Agrupamento, que o nível é heterogéneo, e, por isso, médio, pois tanto existem pais com licenciatura como pais sem habilitações ou com formação desconhecida. Desta forma, as atividades profissionais são igualmente diversas. Estas informações dizem respeito ao nível socioeconómico das famílias dos alunos do agrupamento, no geral, não se tendo acesso a informações mais específicas, relativas a cada uma das escolas que o constituem.

Entre a escola e as famílias é estabelecida uma relação de qualidade. A escola tenta manter uma comunicação constante com os pais/encarregados de educação, tendo a preocupação de os informar sempre que necessário. Os professores titulares de turma também procuram estabelecer contacto com as famílias, realizando reuniões em grupo e individuais. Estas últimas são realizadas se surgir alguma situação que o justifique ou caso sejam solicitadas pelos pais/encarregados de educação.

Para além disso, as famílias costumam ser integradas nas atividades e nos projetos desenvolvidos. Por vezes, são os próprios pais/encarregados de educação a dinamizar determinadas atividades, tanto para a turma do(s) seu(s) filho(s)/educando(s) como para as restantes, relacionadas com leitura, culinária, profissões, temas do quotidiano, entre outros. Os pais/encarregados de educação também parecem ser recetivos a atividades/projetos de turma propostos pelos professores titulares. Assim, a escola conta com a colaboração das famílias em diversas situações, usufruindo do que estas têm para oferecer, a fim de proporcionarem aprendizagens significativas aos alunos.

A turma à qual pertencem os alunos que fizeram parte do estudo é composta por vinte alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, não

existindo nenhum aluno repetente. É uma turma heterogénea quanto ao sexo, sendo onze alunos do sexo feminino e nove do sexo masculino. Todos os discentes frequentaram o JI e a maioria provém do JI que faz parte do Centro Escolar. Os encarregados de educação da turma pertencem a um nível socioeconómico médio-alto, uma vez que a maior parte tem uma licenciatura e encontra-se a trabalhar na sua área de formação.

Os alunos apresentam especial interesse pelas Expressões (Físico-Motora, Dramática, Musical e Plástica), e, relativamente à área curricular de Português, a maioria demonstra apreciar a leitura de histórias por parte da professora ou dos colegas, e gosta de contar e recontar histórias. É de salientar que a turma também costuma requisitar livros na biblioteca escolar para levar para casa.

#### **3.1.4. Aspetos éticos**

Segundo Sousa (2005), “a condução de uma investigação em educação deverá revestir-se de todos os cuidados que envolvem quaisquer relações humanas” (Sousa, 2005, p. 33). Este acrescenta ainda que “é importante que todos . . . [os] intervenientes numa investigação, sejam devidamente inteirados dos seus objectivos e estratégias, procurando-se obter previamente as suas devidas autorizações, antes de se iniciarem quaisquer procedimentos” (p. 34).

Deste modo, para realizar o estudo no 1.º CEB foi necessário solicitar a autorização à direção do agrupamento ao qual pertencia a escola onde foi realizado o estudo, tendo sido elaborado um pedido de autorização (Apêndice A). Este foi posteriormente assinado pela coordenadora da escola, bem como pela professora cooperante. Para além disso, foi entregue um consentimento informado aos encarregados de educação para a participação do(s) seu(s) educando(s) na investigação (Apêndice B). Desta forma, todos os alunos participantes possuíam autorização legal para fazerem parte integrante do estudo.

No pré-escolar não foi exigida uma autorização destinada à coordenação e aos encarregados de educação, uma vez que a educadora cooperante era a coordenadora da instituição e cedeu total liberdade para prosseguir com a investigação.

É de referir que todas as crianças responderam às entrevistas e preencheram os questionários de livre vontade, podendo desistir a qualquer momento pois, conforme afirma Sousa (2005), “o investigador deverá respeitar a liberdade individual de cada participante para se poder recusar a colaborar, em qualquer altura, nos procedimentos de investigação” (p. 34). No início foram fornecidos todos os objetivos da investigação às crianças. Quanto aos encarregados de educação, existiu a oportunidade de informar alguns pessoalmente, contudo, o inquérito por questionário que preencheram vinha acompanhado com uma breve explicação da investigação.

Para além disso, foi igualmente explicado, presencialmente, à educadora e professora cooperantes, qual era a temática da investigação, os seus objetivos e o que se pretendia fazer. Teve-se ainda a preocupação de transmitir, tanto às docentes como aos encarregados de educação, que a informação iria ser recolhida de forma objetiva e fiel e que os dados seriam apenas para uso exclusivo de um estudo do relatório final de mestrado, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos mesmos. Desta forma, no decorrer da investigação, os participantes foram protegidos, ou seja, os dados nunca foram divulgados em nenhum momento.

### **3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Identificada a problemática e selecionados os participantes do estudo, “a etapa seguinte consiste na recolha dos dados necessários, apropriados, tão completos quanto possível e, sobretudo, pertinentes para a situação que se pretende analisar” (Reis, 1996, p. 17). Porém, “no início de qualquer investigação . . . é importante perceber bem o papel da recolha de informações, as precauções a tomar e a utilização que se pode fazer da informação” (De Ketele & Roegiers, 1999, pp. 11-12).

A recolha da informação que se pretende obter pode ser realizada de forma direta, quando os dados são obtidos através de uma fonte primordial, e de forma indireta, quando os dados resultam de uma recolha direta já realizada. Os primeiros designam-se dados primários, enquanto que os segundos são considerados dados secundários (Reis, 1996, p. 17).

“A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p. 24). Assim, para concretizar a investigação, utilizou-se dois tipos de técnicas: (1) inquéritos por questionário e (2) inquéritos por entrevista, pelo que foram aplicados dois instrumentos: (1) questionários e (2) entrevistas semiestruturadas/semidiretivas. Desta forma, obteve-se dados primários pois “todos os dados resultantes de inquéritos feitos directamente a uma população ou a um grupo dessa população são primários” (Reis, 1996, p. 17).

Um inquérito consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais e em interpretá-los (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 2). Carmo e Ferreira (2008) acrescentam que “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (p. 139). Assim, “os questionários são utilizados em investigações para se obterem informações directamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados” (Sousa, 2005, p. 204).

Neste estudo foram utilizados três questionários distintos, dois para os encarregados de educação e um para os alunos do 1.º ano do 1.º CEB. Optou-se pela entrega de inquéritos por questionário aos encarregados de educação de ambas as valências, pelo facto de demonstrarem acessibilidade, na maioria das situações observadas em contexto de estágio. Conforme refere Sousa (2005), a escolha dos instrumentos deve ser feita em função dos sujeitos (p. 44), pelo que se considerou ser um instrumento adequado tendo em conta o grupo de participantes.

Os questionários destinados aos encarregados de educação são semelhantes, pois as questões são as mesmas, à exceção de três que foram acrescentadas no questionário elaborado para os encarregados de educação da turma do 1.º ciclo. Determinadas questões colocadas no questionário aplicado aos alunos são as que se encontram nos questionários dos encarregados de educação, porém, com o objetivo de dar voz ao aluno para obter o seu testemunho relativamente à prática de leitura de histórias infantis das suas famílias.

“A construção . . . de um questionário requer o estudo de uma cuidada arquitectura que permita atingir um adequado grau de eficácia e validade” (Sousa, 2005, p. 206). Deste modo, os dois primeiros questionários referidos encontram-se organizados em três temáticas: I – Dados relativos aos pais/encarregados de educação; II – Práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias; III – Promoção de hábitos de leitura. Encontram-se relacionadas com a primeira temática questões relativas à idade e ao sexo dos encarregados de educação. Pertencem à segunda temática as questões relativas à prática e frequência da leitura de histórias, bem como as razões que levam os pais/encarregados de educação a ler histórias aos filhos/educandos. Por fim, as questões que pertencem à terceira temática dizem respeito à promoção de visitas a bibliotecas, à quantidade e aquisição de livros infantis, ao conhecimento das famílias sobre o PNL e ao incentivo à leitura.

A organização do questionário realizado aos alunos é semelhante, tendo como temáticas: I – Dados relativos aos alunos; II – Práticas e hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação; III – Gostos pessoais; IV – Promoção de hábitos de leitura pelos pais/encarregados de educação. A primeira temática está relacionada com a questão relativa à idade dos discentes. A segunda abrange questões que se referem à prática e frequência da leitura de histórias pelos familiares, à parte do dia em que essa atividade é realizada e à pessoa que toma a iniciativa para o desenvolvimento dessa atividade. As questões relacionadas com o gosto por ouvir histórias, os géneros literários preferidos e o livro mais apreciado estão incluídas na terceira temática. Por fim, as questões relativas à quantidade de livros infantis que os discentes têm à sua disposição em casa e à leitura dos livros que selecionam da biblioteca escolar pertencem à quarta temática.

Assim, o questionário dirigido aos encarregados de educação do grupo de pré-escolar apresenta nove questões no total, seis de resposta fechada, duas de resposta semiaberta e uma de resposta aberta (Apêndice C). O utilizado com os encarregados de educação da turma do 1.º CEB apresenta, assim, doze questões na totalidade, nove de resposta fechada, duas de resposta semiaberta e uma de resposta aberta (Apêndice D). O questionário aplicado aos discentes do 1.º ano contém dez questões no total, seis questões de resposta fechada, duas de resposta semiaberta e

duas de resposta aberta (Apêndice E). Neste sentido, estes questionários são designados por questionários semiabertos.

Nas questões de resposta fechada, o inquirido está limitado às opções de resposta apresentadas no questionário, podendo assinalar apenas a(s) resposta(s) que mais se adequa(m) à sua opinião, face à listagem apresentada. Nos três inquéritos estão presentes três categorias de resposta fechada, nomeadamente: (1) questões de resposta única, ou seja, que têm apenas uma modalidade de resposta. Algumas das respostas designam-se dicotómicas, pois “oferecem ao questionado apenas duas alternativas” (Sousa, 2005, p. 216) (ex.: Sim e Não; Feminino e Masculino). Outras são apresentadas em lista, em que “a opção estende-se num leque mais vasto de alternativas possíveis” (Sousa, 2005, p. 216); (2) questões de resposta múltipla, isto é, que apresentam várias opções, pelo que o inquirido pode seleccionar mais do que uma resposta. Nestas também é apresentada uma lista de respostas; (3) questões de escala, que contêm várias modalidades de resposta gradativas, principalmente de quantidade (ex.: Entre 0 e 10, Entre 11 e 25, Entre 26 e 50, Entre 51 e 100, Mais de 100; nenhuns, Poucos, Muitos) e frequência (ex.: Raramente, 3 a 4 vezes por mês, Só ao fim de semana, 2 a 3 vezes por semana, Todos os dias). É de realçar que as questões de resposta fechada permitem maior facilidade no tratamento dos dados, mas recolhem informação menos detalhada.

Nas questões de resposta aberta, o inquirido tem total liberdade para estruturar a sua resposta. Estas enriquecem o tratamento da informação, mas tornam o processo de análise de dados mais complexo e demorado. Nas questões semiabertas estão presentes respostas fechadas e abertas.

Para obter as informações pretendidas a partir das crianças do pré-escolar, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada/semidiretiva. “A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247). De Ketele e Roegiers (1999), acrescentam que “consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (p. 22).

Numa entrevista semiestruturada/semidiretiva o entrevistador utiliza um guião com perguntas, que serve de referencial orientador da entrevista e existe uma flexibilidade na sequência das questões, o que permite adaptação ao entrevistado. Caso seja necessário, também podem ser introduzidas novas questões no decorrer da entrevista, solicitando esclarecimentos ou informação adicional. Desta forma, foram colocadas sete questões às crianças, previamente planeadas (Apêndice F). No entanto, por vezes foi necessário colocar questões distintas para clarificar algumas das respostas dadas, ou de maneira a obter as respostas pretendidas, que não eram conseguidas com base nas questões do guião.

É de mencionar que estas são praticamente as mesmas que constam no questionário aplicado aos alunos do 1.º ano e que se enquadram nas temáticas referidas anteriormente, uma vez que também se pretendeu obter o testemunho das crianças do pré-escolar relativamente à prática de leitura de histórias infantis das suas famílias. As entrevistas foram presenciais e as respostas foram registadas no momento, por escrito, visto que, de acordo com Sousa (2005), “o modo mais aconselhado de recolha das respostas dadas pelo sujeito é a da sua reprodução por escrito, no imediato momento em que são produzidas” (p. 255).

### 3.1.6. Variáveis

“No processo de análise estatística, o investigador depara-se sempre com «algo» que precisa medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação. Este «algo» designa-se «variável». O objeto do estudo estatístico é as variáveis e a informação que estas podem fornecer” (Marôco, 2014, p. 7). Para Martins e Ponte (2011), “a uma característica comum, que assume valores diferentes de indivíduo para indivíduo, chamamos **variável**. Em termos mais precisos, uma **variável** é uma característica de um indivíduo ou objecto à qual se possa atribuir um número ou uma categoria” (p. 24).

Tendo em conta o que já foi apresentado, torna-se crucial identificar e explicitar as diferentes variáveis presentes nesta investigação pois, Lakatos e Marconi (1995), citados por Sousa (2005), “recomendam que sempre que, num projecto ou relatório de uma investigação, se refira a uma variável, esta deverá ser

convenientemente caracterizada” (p. 58). Além disso, de acordo com Martins e Ponte (2011), “a metodologia estatística utilizada depende das variáveis que se estão a estudar, pelo que é importante . . . classificá-las” (p. 25).

As variáveis estatísticas podem ser classificadas como variáveis qualitativas e variáveis quantitativas. Segundo Martins e Ponte (2011), “uma variável diz-se **qualitativa** (ou categórica) se não for susceptível de medição ou contagem, mas unicamente de uma classificação, podendo assumir várias modalidades ou categorias . . . Se só assumir duas categorias, diz-se **binária**” (p. 25). Referenciado os mesmos autores, “uma variável diz-se **quantitativa** (ou numérica) se se referir a uma característica que se possa contar ou medir” (p. 25). As variáveis quantitativas também podem ser designadas por variáveis quantitativas discretas, no caso de se referirem a características que apenas se podem contar e não medir, e por variáveis quantitativas contínuas se for possível medi-las (Martins, Loura & Mendes, 2007, p. 14). Neste estudo, a maioria das variáveis utilizadas foram qualitativas, sendo algumas qualitativas binárias. Porém, existem algumas quantitativas, tanto discretas como contínuas.

A informação que as variáveis em estudo fornecem “é dependente do modo como . . . [estas] foram medidas e da qualidade dessa medição” (Marôco, 2014, p. 7). Maroco e Bispo (2005) acrescentam que “o registo e posterior análise de variáveis requer a sua classificação quanto à «escala de medida»” (p. 21).

Neste sentido, as variáveis estatísticas devem ser registadas em escalas de medida, consoante sejam qualitativas ou quantitativas. De acordo com Morais (2005), “estas escalas consistem em formas de expressar a qualidade e a quantidade dos dados” (p. 5). As variáveis qualitativas podem ser medidas numa escala nominal ou numa escala ordinal. A nominal é meramente classificativa sendo que, nesta, “as variáveis são medidas em classes discretas, mas não é possível estabelecer à partida um qualquer tipo de qualificação ou ordenação” (Marôco, 2014, p. 7). Dois exemplos de variáveis medidas na escala nominal são o sexo (Feminino ou Masculino) e as partes do dia em que os pais/encarregados de educação costumam ler histórias (De manhã, À tarde, À noite, antes de ir dormir).

O mesmo autor refere que, na escala ordinal, “as variáveis são medidas em classes discretas entre as quais é possível definir uma determinada ordem, segundo

uma relação descritível mas não quantificável” (p. 7). Assim, “recorrendo a um critério lógico, é possível estabelecer uma ordem entre os resultados possíveis, ou seja, é possível definir um critério que permita estabelecer uma ordem de importância” (Pinto, 2009, p. 20). Alguns exemplos de variáveis medidas na escala ordinal são a frequência de leitura de histórias (Raramente, 3 a 4 vezes por mês, Só ao fim de semana, 2 a 3 vezes por semana, Todos os dias) e a quantidade de livros infantis em casa (Nenhuns, Poucos, Muitos).

As variáveis quantitativas podem ser medidas nas escalas intervalar e de razão. Neste estudo apenas foram utilizadas escalas de razão, que se tratam de escalas métricas cuja origem “corresponde sempre, contrariamente ao que acontece com as variáveis intervalares, ao valor zero, representativo da ausência total da característica em estudo” (Maroco & Bispo, 2005, p. 24). Estas escalas “encontram-se assim no topo da cadeia, em termos da precisão da informação, sendo possível aplicar qualquer operação matemática aos dados obtidos” (Pinto, 2009, p. 21). Um exemplo de uma variável deste estudo medida na escala de razão é a idade.

### **3.1.7. Procedimentos estatísticos**

Conforme refere Reis (1996), “o sucesso na utilização de dados estatísticos depende, em grande parte, do modo como estes estão apresentados e podem ser utilizados” (p. 23). Assim, “após a recolha . . . , convém organizar os dados de maneira prática e racional, para um melhor entendimento do fenómeno que se pretende estudar” (*Ibidem*, p. 18). É fundamental observar os dados, classifica-los e “sintetizar a informação neles contida com a ajuda de quadros, gráficos e valores numéricos descritivos que ajudem a compreender a situação e a identificar relações importantes entre as variáveis” (*Ibidem*, p. 19).

Neste sentido, é importante mencionar que os dados foram analisados tendo por base a estatística descritiva, “um ramo da Estatística que tem por objectivo organizar, descrever e resumir os dados, recorrendo a diversas técnicas, comumente classificadas e organizadas em três grupos” (Pinto, 2009, p. 29), nomeadamente: a descrição tabelar, a descrição gráfica e a descrição paramétrica.

Neste estudo em questão foram utilizadas apenas as descrições tabelar e gráfica para organizar os dados obtidos.

Na descrição tabelar “são usadas tabelas para resumir os dados, normalmente com informação relacionada com o número de vezes que cada resultado ocorreu . . . [Esta] é particularmente indicada para dados qualitativos (nominais ou ordinais)” (Pinto, 2009, p. 29). Assim, foram elaboradas tabelas em que constam tanto os dados dos questionários como das entrevistas a fim de facilitar a sua organização (Apêndices G, H, I e J).

Na descrição gráfica, “são usados gráficos (barras, histograma, etc.) para resumir os dados, constituindo normalmente a forma mais intuitiva de descrever os dados . . . [Esta], devido à sua facilidade de análise, é normalmente um bom ponto de partida” (Pinto, 2009, p. 29). Deste modo, foram utilizados gráficos de barras e gráficos circulares, elaborados através do programa Microsoft Excel. Usaram-se gráficos de barras para representar dados tanto qualitativos como quantitativos. Os gráficos circulares são utilizados “para representar a distribuição de dados de tipo qualitativo” (Martins et al., 2007, p. 81), pelo que a sua utilização serviu apenas para a representação dos dados obtidos com as questões cujas variáveis fossem qualitativas.

É de salientar que “a representação gráfica dos dados estatísticos tem por finalidade, dar uma ideia, a mais imediata possível dos resultados obtidos permitindo chegar-se a conclusões rápidas sobre a evolução do fenómeno em estudo ou sobre a relação entre os diferentes valores apresentados” (Reis, 1996, p. 26). Assim, apesar de se ter organizado os dados em tabelas, recorreu-se aos gráficos para facilitar a análise.

### **3.2. Apresentação e análise dos resultados**

“Todos os procedimentos de uma investigação são definidos em direcção à obtenção de certos resultados que se espera que apareçam no seu final, pelo que, num projecto de investigação, é indispensável a descrição dos resultados e conclusões que se espera obter” (Sousa, 2005, p. 85). Fortin (2009) refere que a “análise dos resultados tem por finalidade considerar em detalhe os resultados obtidos, tendo em

vista realçar o essencial. Ela incide sobre a descrição dos factos, que teve lugar na etapa da análise estatística dos dados” (p. 474). Deste modo, neste tópico são apresentados e analisados os resultados obtidos, com o auxílio de gráficos de barras e gráficos circulares.

### 3.1.1. Educação Pré-Escolar

#### 3.1.1.1. Pais/Encarregados de Educação

##### II – Práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias

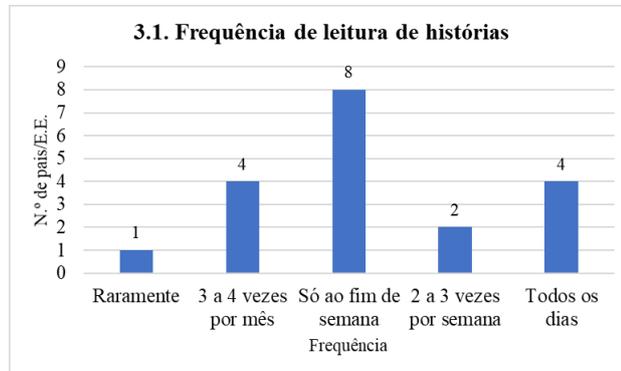
Referente à questão “3. Costuma ler histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?”, é possível constatar através do gráfico da figura 7 que todos os inquiridos (100% do grupo de pais/encarregados de educação do pré-escolar), afirmaram ler histórias aos filhos/educandos. Assim, nesta questão, o grupo respondeu na totalidade.



**Figura 7. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do pré-escolar). Fonte própria.**

Na questão “3.1. Se sim, com que frequência?”, um pai/encarregado de educação lê histórias, mas raramente, quatro leem histórias três a quatro vezes por mês, oito leem só ao fim de semana, dois leem duas a três vezes por semana e quatro todos os dias. Neste sentido, existem mais pais/encarregados de educação que leem histórias só ao fim de semana, tendo sido essa opção a mais escolhida e a opção “Raramente” a menos escolhida. A quantidade de pais/encarregados de educação que lê duas a três vezes por semana ou todos os dias é reduzida, comparativamente com o

total de inquiridos (figura 8). Todos responderam a esta questão, obtendo-se um total de dezanove respostas.

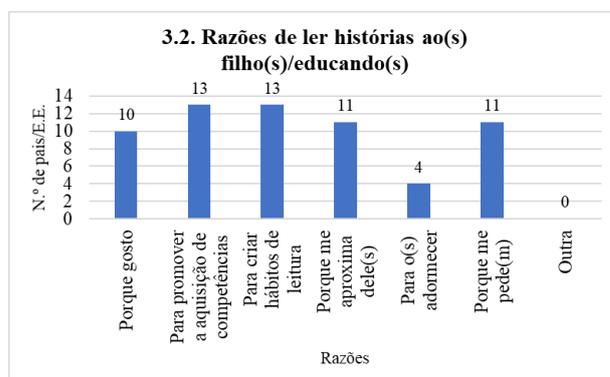


**Figura 8. Representação gráfica da frequência de leitura de histórias (Pais/E.E. do pré-escolar). Fonte própria.**

Na questão “3.2. Por que razão lê histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?”, dez pais/encarregados de educação assinalaram a opção “Porque gosto”, treze assinalaram as opções “Para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras)” e “Para criar hábitos de leitura”, onze escolheram a opção “Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)”, quatro escolheram a opção “Para o(s) adormecer” e onze assinalaram a opção “Porque o(s) meu(s) filho(s) me pede(m)”. Nenhum inquirido assinalou a opção “Outra”, pelo que não foram acrescentadas razões distintas das apresentadas (figura 9).

Deste modo, é possível constatar que existem mais pais/encarregados de educação que leem histórias aos filhos/educandos para promover a aquisição de determinadas competências e para criar hábitos de leitura. No entanto, vários pais/encarregados de educação afirmaram ler histórias pelo facto de os aproximar dos filhos/educandos e destes pedirem, e praticamente metade deste grupo demonstrou fazê-lo por gosto pessoal. Neste sentido, a opção “Para o(s) adormecer” foi a menos escolhida.

É de referir que todos os inquiridos responderam a esta questão e, uma vez que podiam assinalar mais do que uma opção, obteve-se um total de sessenta e duas respostas.



**Figura 9. Representação gráfica das razões de ler histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do pré-escolar). Fonte própria.**

### III – Promoção de hábitos de leitura

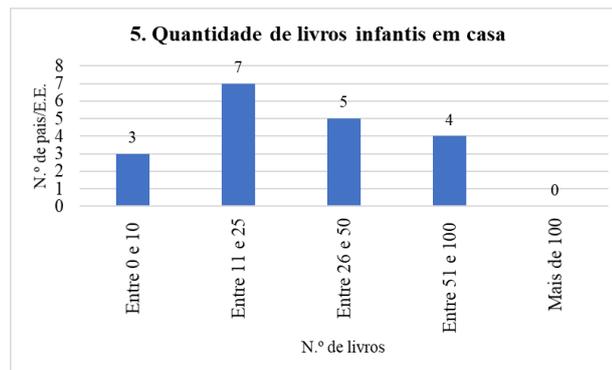
Relativamente à questão “4. Já levou o(s) filho(s)/educando(s) a uma biblioteca?”, é possível verificar a partir do gráfico da figura 10 que a grande parte dos respondentes, que representa 63% deste grupo de participantes (doze pais/encarregados de educação), não levou os filhos/educandos a uma biblioteca. Somente 32% dos inquiridos, ou seja, seis encarregados de educação, é que assinalou a opção “Sim”. É de mencionar que, nesta questão, um encarregado de educação não assinalou nenhuma resposta, obtendo-se um total de dezoito respostas.



**Figura 10. Representação gráfica da ida dos filhos/educandos a uma biblioteca (Pais/E.E. do pré-escolar). Fonte própria.**

Quanto à questão “5. Quantos livros infantis tem em casa?”, verifica-se, a partir do gráfico apresentado na figura 11, que três encarregados de educação têm entre zero e dez livros infantis em casa, sete têm entre onze e vinte e cinco livros,

tendo sido esta opção a mais escolhida, cinco possuem entre vinte e seis e cinquenta livros, quatro possuem entre cinquenta e um e cem livros e nenhum encarregado de educação afirmou ter mais de cem livros. Todos os inquiridos responderam a esta questão, o que corresponde a 100% deste grupo de participantes.



**Figura 11. Representação gráfica da quantidade de livros infantis em casa (Pais/E.E. do pré-escolar). Fonte própria.**

À questão “6. Costuma comprar livros infantis?” a maior parte dos encarregados de educação respondeu que sim, representando 90% deste grupo de participantes (figura 12). Apenas um inquirido respondeu “Não” e outro não assinalou nenhuma opção nesta questão, pelo que existiram dezoito respostas no total.



**Figura 12. Representação gráfica da compra de livros infantis (Pais/E.E. do pré-escolar). Fonte própria.**

No que diz respeito à questão “6.1. Se sim, por que razão?”, cinco encarregados de educação indicaram como razão “Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) me pede(m)” e quinze deram como justificação “Porque considero importante iniciar a leitura”, tendo sido esta a que obteve um maior

número de escolhas, como é possível constatar no gráfico da figura 13. O encarregado de educação que assinalou a opção “Outra”, referiu que comprava livros infantis “Como forma de aprendizagem e interação com a família (mãe, pai, irmãos)”.

É de mencionar que nesta questão podiam ser escolhidas uma ou mais opções, o encarregado de educação que assinalou a opção “Não” na questão n.º 6 não respondeu a esta, tal como era indicado no questionário, e um dos inquiridos não assinalou nenhuma opção. Desta forma, existiram vinte e uma respostas no total.



**Figura 13. Representação gráfica das razões de comprar livros infantis (Pais/E.E. do pré-escolar).**

**Fonte própria.**

### 3.1.1.2. Crianças

## II – Práticas e hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação

O gráfico da figura 14 permite constatar que, na primeira questão da entrevista “Os teus pais ou outra pessoa da tua família costumam ler-te histórias?”, todas as crianças responderam que sim. Eis algumas das suas respostas, que se encontram igualmente nos apêndices (Apêndice K): “Às vezes não leem, outras vezes sim” (G.D.); “Sim, só o meu pai” (L.M.); “A minha mãe lê para adormecer no colo dela” (L.V.); “Sim, o pai. Só quando ele está ocupado é que não” (T.); “Sim, às vezes” (R.).



**Figura 14. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias dos pais/E.E. (Crianças do pré-escolar). Fonte própria.**

Como o grupo de pré-escolar participava no projeto “Fim de semana com histórias”, descrito anteriormente, foi realizada a seguinte questão às crianças “Só leem aquelas que levas no fim de semana ou também leem outras?”, cujas respostas se encontram representadas no gráfico da figura 15. Este mostra que 74% deste grupo, ou seja, dezassete crianças, afirmou que os pais/encarregados de educação não leem apenas os livros que escolhem da Área da Biblioteca da sala e levam para casa no fim de semana, mas também leem outros livros, que têm em casa, por exemplo. Seguem-se algumas das respostas que o confirmam: “Outras, tenho uma biblioteca como aqui” (G.Da.); “Lê outras que são novas que ela compra” (L.O.); “A minha mãe conta-me histórias novas. Outras histórias que são da minha casa” (M.F.); “Lê outras, a mãe conta sem história” (P.); “Leem outras. Há livros em casa do pai e da mãe” (R.).

26% do grupo de crianças do pré-escolar, isto é, seis crianças, referiu que os pais/encarregados de educação só leem as histórias/os livros que levam da Área da Biblioteca, sendo algumas das respostas “Lê a história que levo da escola à sexta” (B.); “Não, só leem as que levo da escola” (G.D.).

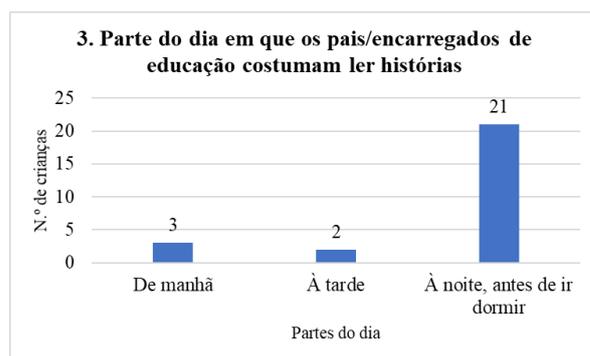


**Figura 15. Representação gráfica das histórias que os pais/E.E. leem (Crianças do pré-escolar). Fonte própria.**

De modo a perceber quando ou em que circunstância os encarregados de educação do pré-escolar leem histórias aos filhos/educandos foi colocada a questão “Quando é que te leem histórias?”. Com base nas respostas das crianças (Apêndice K), foram identificadas três partes do dia em que eram lidas histórias pelos seus familiares, tendo-se organizado e agrupado as respostas da seguinte forma: “De manhã”, “À tarde” e “À noite, antes de ir dormir”.

Neste sentido, é possível verificar, através do gráfico da figura 16, que três crianças responderam “De manhã”, duas “À tarde” e vinte e uma, ou seja, a maior parte, respondeu “À noite, antes de ir dormir”. Respostas como “Cedo” (S.P.) e “Quando acordo eu peço aos pais para lerem” (T.) foram consideradas “De manhã”. “A avó quando almoço” (C.A.) e “Também quando chego da escola” (T.), concluiu-se ser “À tarde”. “A mãe quando vou para a cama” (C.A.), “Quando for hora de dormir” (C.S.), “Na cama” (E.), “À noite, quando vou para a caminha” (L.M.), “Quando estou na cama ela lê histórias” (L.O.), “Quando eu estou a dormir” (M.F.), “Quando vou adormecer” (P.), foram incluídas na resposta “À noite, antes de ir dormir”.

É de salientar ainda que duas crianças disseram mais do que uma resposta e uma respondeu “No restaurante ou em casa”, o que tornou a resposta inconclusiva, tendo sido anulada. Desta forma, obteve-se vinte e cinco respostas no total.



**Figura 16. Representação gráfica da parte do dia em que os pais/E.E. leem histórias (Crianças do pré-escolar). Fonte própria.**

À questão “Tu pedes para lerem ou eles leem sem pedires?”, verifica-se através do gráfico da figura 17 que catorze crianças responderam que pedem aos pais/encarregados de educação para lerem histórias, tendo referido “Eu é que «pido»” (C.S.), “Sou eu que peço” (F.), “Eu peço ao pai para ler uma história e ele

lê” (L.M.), “Eu peço para me contar histórias” (M.F.), “Quando eu peço” (T.), entre outras. Cinco responderam que eles leem sem pedir, mencionando “A mãe vai ler” (E.), “Leem quando eles querem” (R.), “Eles é que leem sem eu pedir” (S.C.). Quatro responderam que, tanto pedem para ler como eles também leem sem terem de solicitar a leitura, afirmando “Eu peço às vezes para ela ler e às vezes não peço” (B.), “Eu peço e às vezes a avó lê sem eu pedir” (C.A.), “Às vezes sou eu que peço” (D.), “Ela disse: «Vamos ler uma história» e lê e, no dia a seguir, eu peço para ler” (L.V.).

Desta forma, constata-se que a maioria das crianças do grupo de pré-escolar tem de pedir aos pais/encarregados de educação para que estes lhes leiam histórias.



**Figura 17. Representação gráfica de quem toma a iniciativa para a leitura de histórias (Crianças do pré-escolar). Fonte própria.**

## II – Gostos pessoais

À questão “Gostas de ouvir histórias?”, todas as crianças responderam que gostavam (figura 18). Algumas acrescentaram “Sim e desenhar” (C.A.), o que pode ser entendido como gosto por desenhar as histórias, “Sim e ver” (M.F.) e “Sim, histórias e filmes” (M.C.).



**Figura 18. Representação gráfica do gosto por ouvir histórias (Crianças do pré-escolar). Fonte própria.**

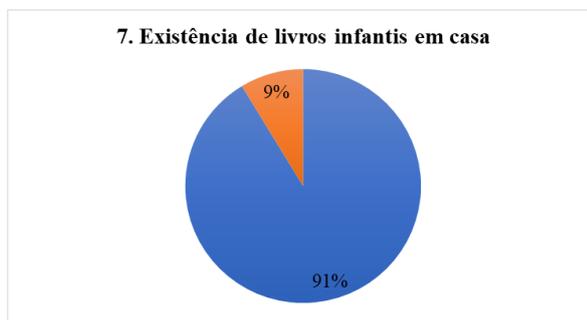
Na questão “Que tipo de histórias/livros mais gostas?”, as crianças indicaram livros que gostavam e, a partir destes, foram identificados os géneros literários aos quais pertenciam: Fantasia, Fábulas e Aventuras. Neste sentido, dezassete crianças mencionaram gostar de livros de fantasia, tais como *Alice no País das Maravilhas*, *Cinderela*, *Branca de neve e os Sete Anões*, *Um pesadelo no meu armário*, entre outros. Quinze crianças referiram fábulas como, por exemplo, *O Rato Renato*, *Os Três Porquinhos*, *O Elmer*, *De que te lembras tu?*, entre outros. Nove crianças disseram livros de aventuras, como *O Robin dos bosques*, *Tarzan*, entre outros. Deste modo, é possível concluir que a maior parte das crianças do grupo do pré-escolar demonstra ter preferência por histórias/livros de fantasia e fábulas. É de mencionar que algumas crianças referiram mais do que um livro, existindo quarenta e uma respostas no total (figura 19).



**Figura 19. Representação gráfica dos tipos de histórias/livros preferidos (Crianças do pré-escolar). Fonte própria.**

### III – Promoção de hábitos de leitura pelos pais/encarregados de educação

Referente à questão “Tens livros de histórias em casa?”, 91% do grupo de crianças, ou seja, vinte e uma, afirmou ter livros infantis em casa, tendo sido algumas das suas respostas as seguintes: “Tenho, só tenho três” (B.), “Sim. Alguns demos a outras pessoas” (C.A.); “Tenho, mas era só da minha mana, agora já são antigos. Eram de quando a minha mana era pequenina” (D.); “Sim, do Ruca” (E.); “Tenho, muitos” (F.); “Sim, um coiso cheio de livros” (S.P.). Apenas 9% deste grupo de participantes, o que equivale a duas crianças, referiu que não tinha livros em casa (figura 20).



**Figura 20. Representação gráfica da existência de livros infantis em casa (Crianças do pré-escolar). Fonte própria.**

### 3.1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### 3.1.2.1. Pais/Encarregados de Educação

##### II – Práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias

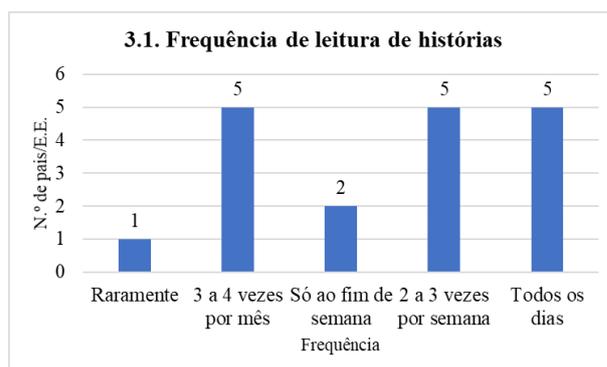
No que diz respeito à questão “3. Costuma ler histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?”, é evidenciado no gráfico da figura 21 que a maioria dos inquiridos, que corresponde a 90% deste grupo de participantes, mais precisamente a dezoito encarregados de educação, afirmou ler histórias aos filhos/educandos e 10%, isto é, dois encarregados de educação, respondeu que não lia histórias. É de referir que todos responderam a esta questão, existindo vinte respostas no total.



**Figura 21. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

Na questão “3.1. Se sim, com que frequência?”, verifica-se que um pai/encarregado de educação lê histórias, mas raramente, cinco leem histórias três a quatro vezes por mês, dois leem só ao fim de semana, cinco leem duas a três vezes por semana e outros cinco todos os dias. Assim, foram selecionadas pelo mesmo número de pais/encarregados de educação as opções “3 a 4 vezes por mês”, “2 a 3 vezes por semana” e “Todos os dias”, sendo estas as mais escolhidas. A opção “Raramente” foi a menos escolhida. Desta forma, é notório que metade dos inquiridos lê histórias aos filhos/educandos com frequência, afirmando ler duas a três vezes por semana e todos os dias (figura 22).

É importante referir que os dois encarregados de educação que assinalaram a opção “Não” na questão n.º 3 não responderam à n.º 3.1., tal como era sugerido no enunciado do questionário, pelo que existiram dezoito respostas no total.



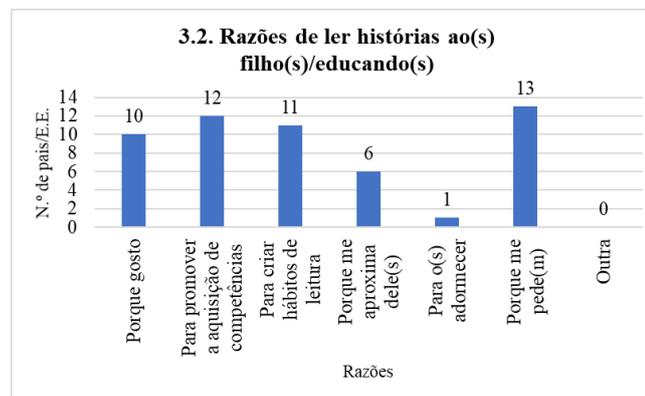
**Figura 22. Representação gráfica da frequência de leitura de histórias (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

Relativamente à questão “3.2. Por que razão lê histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?”, o gráfico da figura 23 mostra que dez pais/encarregados de educação assinalaram a opção “Porque gosto”, doze assinalaram a opção “Para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras)”, onze responderam que era “Para criar hábitos de leitura”, seis escolheram a opção “Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)”, um respondeu “Para o(s) adormecer” e treze assinalaram a opção “Porque o(s) meu(s) filho(s) me pede(m)”. Nenhum inquirido assinalou a opção “Outra”, pelo que não foram acrescentadas razões distintas das apresentadas.

Deste modo, é possível constatar que a razão que mais sobressai é a de os filhos/educandos solicitarem a leitura de histórias. No entanto, grande parte dos

encarregados de educação que responderam a esta questão referiu que lê histórias para promover a aquisição de determinadas competências e para criar hábitos de leitura e, metade dos inquiridos demonstrou fazê-lo por gosto pessoal. Neste sentido, as opções “Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)” e “Para o(s) adormecer” foram as menos escolhidas, tendo esta última sido selecionada apenas por um encarregado de educação.

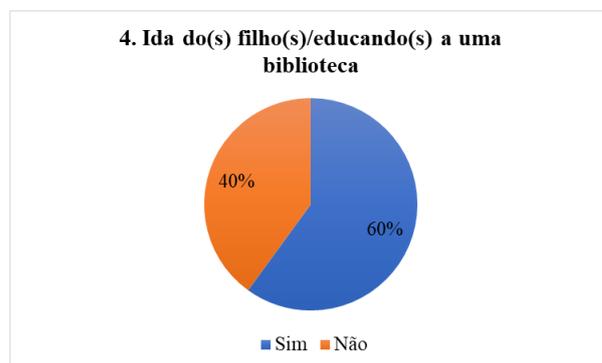
É de referir que os dois encarregados de educação que assinalaram a resposta “Não” na questão n.º 3, não responderam a esta, tal como era indicado no questionário e, uma vez que podiam assinalar mais do que uma opção, obteve-se um total de cinquenta e três respostas.



**Figura 23. Representação gráfica das razões de ler histórias aos filhos/educandos (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

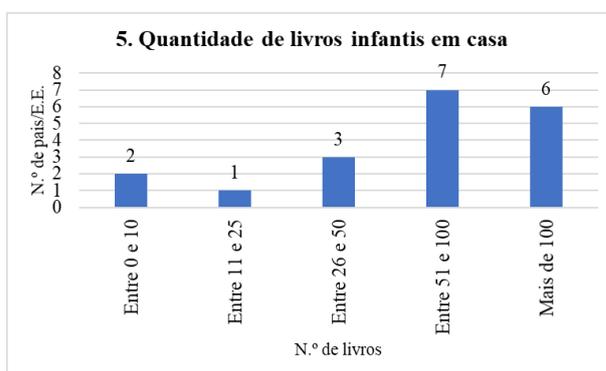
### III – Promoção de hábitos de leitura

Relativamente à questão “4. Já levou o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a uma biblioteca?”, é possível verificar que 60% dos respondentes, ou seja, doze encarregados de educação, já levaram os filhos/educandos a uma biblioteca, enquanto que 40% dos inquiridos, isto é, oito encarregados de educação, não os levaram a uma biblioteca. Nesta questão obteve-se a totalidade das respostas (figura 24).



**Figura 24. Representação gráfica da ida dos filhos/educandos a uma biblioteca (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

Quanto à questão “5. Quantos livros infantis tem em casa?”, verifica-se, a partir do gráfico apresentado na figura 25, que dois encarregados de educação têm entre zero e dez livros infantis em casa, um tem entre onze e vinte e cinco livros, três possuem entre vinte e seis e cinquenta livros, sete possuem entre cinquenta e um e cem livros, tendo sido esta a opção mais escolhida, e seis responderam ter mais de cem livros. Desta forma, é possível constatar que a grande parte dos encarregados de educação da turma do 1.º CEB dispõe de uma quantidade satisfatória de livros infantis em casa, que varia entre cinquenta e um e mais de cem livros. Um dos pais/encarregados de educação assinalou duas opções e, por isso, a sua resposta não foi considerada, obtendo-se um total de dezanove respostas.



**Figura 25. Representação gráfica da quantidade de livros infantis em casa (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

À questão “6. Costuma comprar livros infantis?” a maior parte dos encarregados de educação, que equivale a 85% do grupo, afirmou comprar livros

infantis, e três inquiridos responderam que não costumam comprar. É de referir que, nesta questão, os encarregados de educação responderam na totalidade (figura 26).



**Figura 26. Representação gráfica da compra de livros infantis (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

No que diz respeito à questão “6.1. Se sim, por que razão?”, o gráfico da figura 27 torna evidente que nove encarregados de educação responderam que compravam livros infantis porque os filhos/educandos pediam e dezasseis indicaram como razão o facto de considerarem importante iniciar a leitura, tendo sido esta a mais escolhida. Os quatro encarregados de educação que assinalaram a opção “Outra”, indicaram razões distintas, tais como “Porque adoro livros infantis”, “Por motivos profissionais”, “Porque encontro algum livro que considero bom” e “Porque nalgum contexto temporal, a história é importante, isto é, transmite a mensagem que quero passar”.

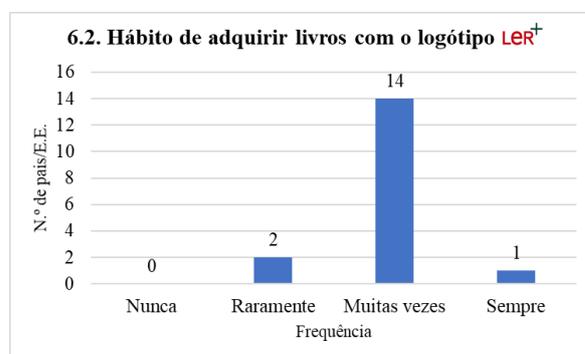
É de mencionar que nesta questão podiam ser escolhidas várias opções e os três encarregados de educação que assinalaram a opção “Não” na questão n.º 6 não responderam a esta, tal como era sugerido no enunciado do questionário, o que perfaz vinte e nove respostas no total.



**Figura 27. Representação gráfica das razões de comprar livros infantis (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

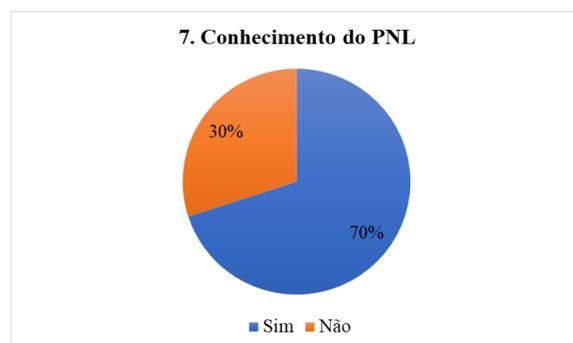
Referente à questão “6.2. Se sim, os livros que costuma comprar apresentam o logótipo LER<sup>+</sup>?”, nenhum encarregado de educação assinalou a opção “Nunca”, dois encarregados de educação responderam que raramente costumam adquirir livros com o logótipo apresentado, catorze afirmaram comprar muitas vezes livros com esse logótipo e um respondeu que o faz sempre (figura 28). Assim, verifica-se que a maioria dos respondentes identifica o logótipo nos livros e compra-os.

Os três encarregados de educação que assinalaram a opção “Não” na questão n.º 6 não responderam a esta, tal como era sugerido no enunciado do questionário, o que perfaz dezassete respostas no total.



**Figura 28. Representação gráfica do hábito de adquirir livros com o logótipo Ler+ (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

Quanto à questão “7. Conhece o Plano Nacional de Leitura?”, 70% dos respondentes, ou seja, catorze encarregados de educação, afirmou conhecer o PNL e 30%, ou seja, seis encarregados de educação, respondeu não ter conhecimento do PNL. Nesta pergunta obteve-se a totalidade das respostas (figura 29).



**Figura 29. Representação gráfica do conhecimento do PNL (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

Por fim, na questão “8. Costuma incentivar o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a ler?”, 90% dos inquiridos (dezoito encarregados de educação) assinalou a opção “Sim”, enquanto 10% dos inquiridos (dois encarregados de educação) assinalou a opção “Não”, como consta no gráfico da figura 30. Neste sentido, a maior parte dos encarregados de educação da turma do 1.º CEB afirmou incentivar os filhos/educandos à leitura. É de referir ainda que todos responderam a esta questão.

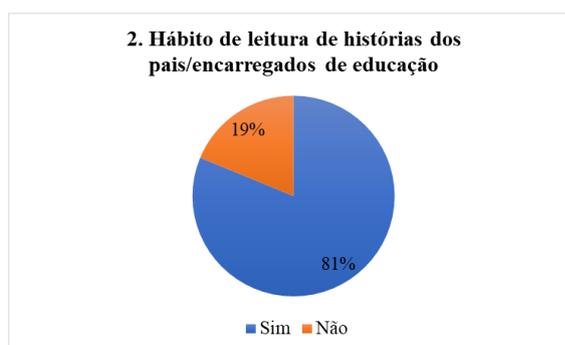


**Figura 30. Representação gráfica do incentivo à leitura (Pais/E.E. do 1.º CEB). Fonte própria.**

### 3.1.2.2. Alunos

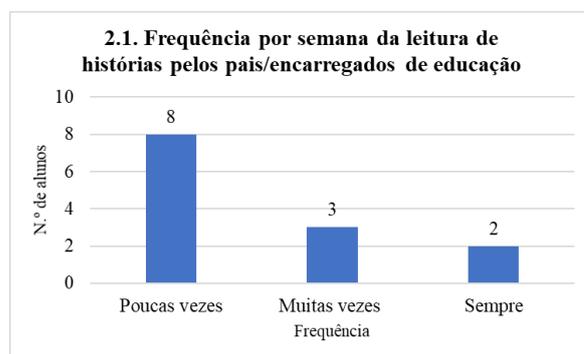
## II – Prática e hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação

O gráfico da figura 31 permite constatar que, na questão “2. Os teus pais ou outra pessoa da tua família costumam ler-te histórias em casa?”, 81% dos respondentes, ou seja, treze alunos, respondeu que sim, e 19% dos respondentes, isto é, três alunos, respondeu que os pais/encarregados de educação não leem histórias em casa. Assim, verifica-se que, segundo os alunos que participaram no estudo, a maior parte dos seus encarregados de educação tem o hábito de ler histórias. É de salientar que esse grupo respondeu na totalidade, correspondendo, assim, aos 100%.



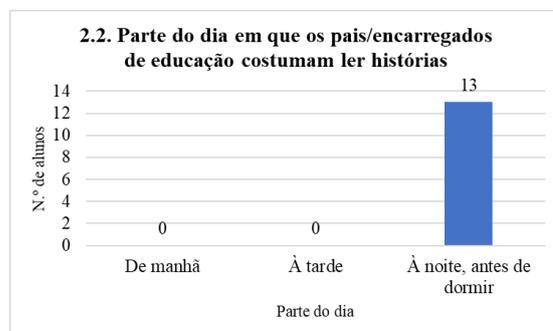
**Figura 31. Representação gráfica do hábito de leitura de histórias dos pais/E.E. (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

Relativamente à questão “2.1. Se respondeste sim à pergunta anterior, quantas vezes por semana te leem histórias?”, oito alunos responderam que os pais ou outro familiar leem histórias em casa poucas vezes por semana, tendo sido esta a opção mais escolhida, três responderam que leem muitas vezes por semana e dois afirmaram que leem sempre histórias, ou seja, todos os dias da semana (figura 32). É de salientar que os alunos que assinalaram a opção “Não” na questão n.º 2 não responderam a esta, pelo que existiu um total de treze respostas.



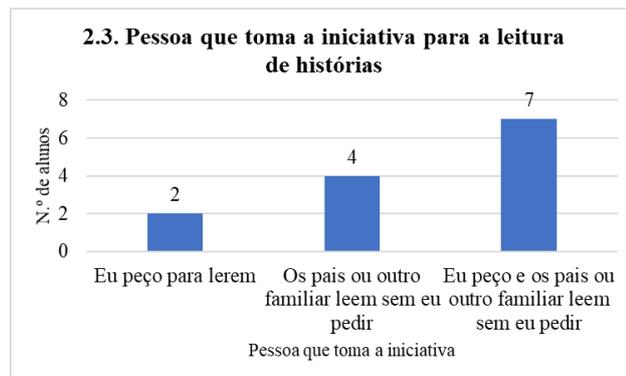
**Figura 32. Representação gráfica da frequência de leitura de histórias pelos pais/E.E. (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

O gráfico da figura 33 demonstra a unanimidade da resposta à questão “2.2. Se respondeste sim à pergunta n.º 2, quando te leem histórias?”, pois todos os respondentes indicaram que os pais ou outro familiar costumam ler histórias à noite, antes de irem dormir. Esta questão obteve treze respostas no total, uma vez que os alunos que selecionaram a opção “Não” na pergunta n.º 2 não assinalaram nenhuma resposta nesta pergunta.



**Figura 33. Representação gráfica da parte do dia em que os pais/E.E. leem histórias (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

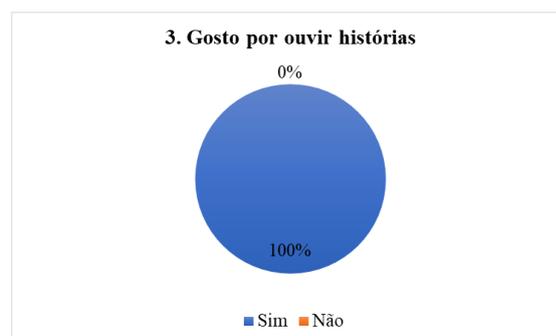
Na questão “2.3. Tu pedes para lerem ou eles leem sem pedires?”, duas crianças responderam que pedem aos pais ou outro familiar para lerem histórias, quatro responderam que eles leem sem pedir e sete responderam que, tanto pedem para ler como eles também leem sem terem de solicitar a leitura, tendo sido esta a opção mais escolhida. Desta forma, constata-se que os alunos que responderam a esta questão costumam solicitar aos pais ou outro familiar para que lhes leiam histórias. Porém, conforme mostra o gráfico da figura 34, os encarregados de educação desses alunos também têm o hábito de ler histórias aos filhos/educandos sem estes pedirem. Visto que os três alunos que assinalaram a opção “Não” na pergunta n.º 2 não responderam a esta questão, existiram treze respostas no total.



**Figura 34. Representação gráfica de quem toma a iniciativa para a leitura de histórias (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

### III – Gostos pessoais

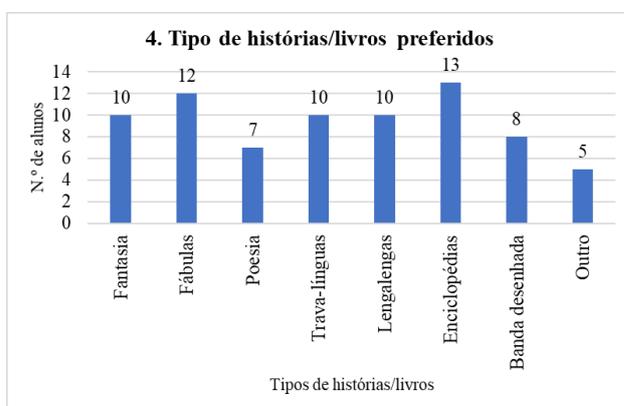
À questão “3. Gostas de ouvir histórias?”, todos os inquiridos afirmaram gostar. Este grupo de discentes respondeu na totalidade, correspondendo, assim, aos 100% (figura 35).



**Figura 35. Representação gráfica do gosto por ouvir histórias (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

Na questão “4. Que tipos de histórias/livros mais gostas?”, o gráfico da figura 36 mostra que dez alunos afirmaram gostar de livros de fantasia, trava-línguas e lengalengas, doze responderam fábulas, sete gostam de livros de poesia, treze escolheram as enciclopédias como livros preferidos e oito selecionaram a banda desenhada. Cinco inquiridos assinalaram a opção “Outro” e responderam que tinham preferência também por livros de adivinhas, aventuras e piadas, tal como se verifica no gráfico da figura 37. A partir deste, verifica-se que três alunos mencionaram gostar de livros de adivinhas, um referiu que gosta de livros de aventuras e outro de livros de piadas.

Neste sentido, constata-se que as enciclopédias foram o tipo de livro mais escolhido pelos respondentes, seguido das fábulas, livros de fantasia, trava-línguas e lengalengas, estes três últimos selecionados pelo mesmo número de alunos. Os livros de poesia foram os menos escolhidos. É de salientar ainda que, nesta questão, os inquiridos podiam assinalar mais do que uma opção, pelo que existiram setenta e cinco respostas no total.



**Figura 36. Representação gráfica do tipo de histórias/livros preferidos (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

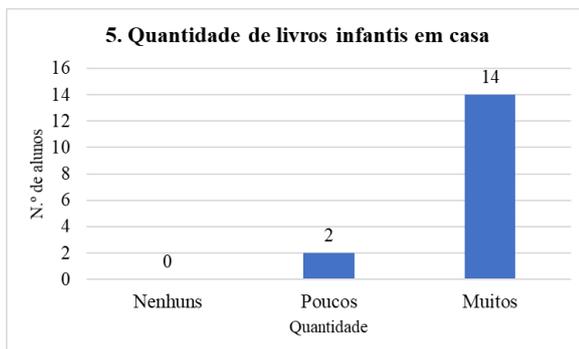


**Figura 37. Representação gráfica de outros tipos de histórias/livros preferidos (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

Na questão n.º 4.1. do questionário, os inquiridos tinham de indicar o título de um livro de que gostassem muito, cujas respostas constam nos apêndices (Apêndice J). Os livros referidos refletem a preferência dos inquiridos por livros de fantasia e fábulas. Apesar das enciclopédias terem sido o tipo de livro mais escolhido, nenhum aluno mencionou o título de uma. Um dos alunos não escreveu nenhum título de um livro de que gostava, pelo que se obteve quinze respostas no total.

#### IV – Promoção de hábitos de leitura pelos pais/encarregados de educação

Na questão n.º 5 do questionário, os alunos tinham de indicar a quantidade de livros de histórias que tinham em casa e a opção “Nenhuns” não teve qualquer escolha, dois responderam que tinham poucos livros e catorze, ou seja, a maioria dos inquiridos, responderam que tinha muitos livros em casa. Este grupo de discentes respondeu na totalidade, existindo, assim, dezasseis respostas (figura 38).



**Figura 38. Representação gráfica da quantidade de livros infantis em casa (Alunos do 1.º CEB).  
Fonte própria.**

A turma de 1.º CEB levava semanalmente para casa livros da biblioteca escolar. Deste modo, colocou-se a seguinte questão no questionário: “Quem costuma ler os livros que levas da biblioteca?”, não só para verificar se os encarregados de educação liam esses livros, como também para constatar se estes incentivam os filhos/educandos à leitura. Assim, através do gráfico apresentado na figura 39 é possível observar que doze alunos responderam que leem os livros sozinhos, cinco afirmaram que os pais ou outro familiar costumavam ler e oito responderam que liam com o auxílio dos encarregados de educação.



**Figura 39. Representação gráfica de quem lê os livros da biblioteca escolar (Alunos do 1.º CEB). Fonte própria.**

## 3.2. Comparação e discussão dos resultados

### 3.2.1. Pais/Encarregados de Educação (Pré-Escolar e 1.º CEB)

#### 3.2.1.1. Práticas e hábitos de leitura de histórias

Relativamente à prática de leitura de histórias, é possível constatar que a maior parte dos pais/encarregados de educação inquiridos, tanto das crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar como o 1.º ano do 1.º CEB, costuma ler histórias aos filhos/educandos. Existiram apenas duas respostas negativas no total.

Um dos parâmetros considerados para caracterizar os hábitos de leitura de histórias foi a frequência com que essa atividade se desenvolvia e, como se pode verificar pela análise dos gráficos acima apresentada, apenas um pai/encarregado de educação, de ambas as valências, lê histórias raramente. Praticamente metade do grupo de encarregados de educação das crianças do JI leem histórias só ao fim de semana, podendo criar-se a hipótese de procederem apenas à leitura dos livros levados para casa, devido ao projeto “Fim de semana com histórias”.

Através dos gráficos das figuras 8 e 23, observa-se que existem mais encarregados de educação do 1.º CEB a ler histórias aos educandos duas a três vezes por semana do que do pré-escolar. Verifica-se ainda que metade dos encarregados de educação inquiridos do 1.º CEB lê histórias com frequência, afirmando ler duas a três vezes por semana e todos os dias. Deste modo, esta prática parece ser mais recorrente nas famílias da turma do 1.º CEB do que nas do grupo do pré-escolar.

Uma das questões colocadas aos pais/encarregados de educação pretendia caracterizar e compreender as razões que os levam a ler histórias aos filhos/educandos. Analisando globalmente as várias razões, constata-se que as que se encontram relacionadas com a aprendizagem e aquisições, bem como com os filhos/educandos (vontade e interesse) foram as mais referenciadas. Porém, existiram outras razões relacionadas com fatores distintos que também foram referidas por grande parte dos encarregados de educação, como as suas motivações para ler histórias. A razão menos escolhida por ambos os grupos de encarregados de educação está igualmente relacionada com o fator filhos/educandos.

Realizando uma análise mais específica, verifica-se que grande parte desses dois grupos que responderam à questão n.º 3.2. afirmaram ler histórias aos filhos/educandos para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras) e para criar hábitos de leitura. Além disso, afirmaram que leem histórias porque os filhos/educandos solicitam a leitura.

A opção “Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)” foi uma das mais escolhidas somente pelos encarregados de educação do pré-escolar, não sendo tão valorizada pelos do 1.º CEB. A razão “Para o(s) adormecer” foi a menos referenciada por ambos os grupos de encarregados de educação.

### **3.2.1.2. Promoção de hábitos de leitura**

A partir dos dados obtidos com as questões acerca da promoção de hábitos de leitura, verifica-se que a percentagem de pais/encarregados de educação do 1.º CEB (60%) que afirmou já ter levado os filhos/educandos a uma biblioteca é significativamente superior à percentagem de pais/encarregados de educação do pré-escolar (32%). Desta forma, pode-se concluir que já foram mais discentes do 1.º ano visitar uma biblioteca juntamente com a família, comparativamente com as crianças do grupo de pré-escolar.

Relativamente à quantidade de livros infantis existentes em casa, a opção mais escolhida pelos encarregados de educação do pré-escolar foi “Entre 11 e 25” livros, sendo a seguinte “Entre 26 e 50”, ou seja, mais de metade tem à sua disposição entre onze e cinquenta livros infantis em casa. Consoante as respostas dos

encarregados de educação do 1.º CEB, verifica-se que grande parte desse grupo apresenta uma quantidade superior de livros infantis, que varia entre cinquenta e um e mais de cem livros. Porém, a maioria dos dois grupos de encarregados de educação, analisados individualmente, respondeu que costuma comprar livros infantis.

Os encarregados de educação, de ambas as valências, que responderam à questão n.º 6.1. referem que a razão principal que os leva a adquirir livros infantis é por considerarem importante iniciar a leitura, o que é fundamental tanto na Educação Pré-Escolar, através do contacto precoce com os livros e a escuta de leitura de histórias, como no início do 1.º CEB, pelo facto de o 1.º ano ser o início da aprendizagem da leitura e escrita formais.

### **3.2.2. Crianças e Pais/Encarregados de Educação (Educação Pré-Escolar)**

#### **3.2.2.1. Práticas e hábitos de leitura de histórias em contexto familiar**

O gráfico da figura 13 mostra que todas as crianças inquiridas afirmaram que os pais ou outro familiar lhes costumam ler histórias em casa, o que confirma as respostas dos seus encarregados de educação obtidas com os questionários, pelo menos dos dezanove que participaram no estudo.

A maior parte das crianças (74%) referiu que os pais/encarregados de educação leem os livros que costumam levar para casa ao fim de semana, bem como outros. Este aspeto conduz à ideia de que esses outros livros poderão encontrar-se à disposição em casa ou serem lidos em bibliotecas. Porém, uma vez que se verificou que mais de metade desses encarregados de educação (63%) nunca levou os seus educandos a uma biblioteca, e que a maioria dispõe de livros infantis em casa e costuma comprá-los, pode induzir-se que as outras histórias lidas se encontram em casa. Assim, os dados das crianças relativos às histórias que as famílias leem permite confirmar as afirmações dos pais/encarregados de educação relativamente à quantidade de livros infantis existentes em casa e à sua compra.

A percentagem de crianças que referiu que os pais/encarregados de educação só leem as histórias que selecionam da Área da Biblioteca da sala (26%), equivalente a seis crianças, e a porção significativa de encarregados de educação que afirmou só

ler histórias ao fim de semana (figura 8) podem estar intimamente relacionadas. Deste modo, existe a hipótese de que os que leem apenas histórias ao fim de semana possam ser os mesmos que, segundo a perspectiva das crianças, leem somente as histórias que estas levam no fim de semana. Porém, é fundamental ter em conta que se trata apenas de uma hipótese e que os encarregados de educação que referem ler histórias apenas ao fim de semana podem ler igualmente livros diferentes daqueles que as crianças levam para casa.

A maior parte do grupo de crianças afirmou que os pais ou outro familiar leem histórias à noite, antes de irem dormir. Contudo, este aspeto não se encontra em concordância com as respostas dos encarregados de educação inquiridos, no que diz respeito às razões que os levam a ler histórias, tendo sido a opção “Para o(s) adormecer” a menos escolhida, como indicado anteriormente.

Quanto à tomada de iniciativa para a leitura de histórias, mais de metade das crianças respondeu que são elas que solicitam aos pais/encarregados de educação para lhes lerem histórias, aspeto que vai ao encontro de um dos fatores principais, que estes referenciaram, para ler histórias – “Porque os meus filhos/educandos me pedem”. Assim, de acordo com a perspectiva das crianças que participaram no estudo, a quantidade de pais/encarregados de educação que leem histórias sem os filhos/educandos pedirem é reduzida, sendo menos de metade, tendo em conta o número total de crianças inquiridas.

### **3.2.2.2. Promoção de hábitos de leitura pelas famílias**

A maioria do grupo de crianças inquiridas (91%) mencionou que tinha livros de histórias em casa, o que entra em concordância, novamente, com as respostas dos pais/encarregados de educação, no que diz respeito à existência de livros infantis em casa e à sua compra.

### **3.2.3. Alunos e Pais/Encarregados de Educação (1.º CEB)**

#### **3.2.3.1. Práticas e hábitos de leitura de histórias em contexto familiar**

O gráfico da figura 31 mostra que a maior parte dos alunos respondentes referiu que os pais ou outro familiar lhes costumam ler histórias em casa, o que confirma a resposta da maioria dos seus pais/encarregados de educação (90%), que afirmou ter o hábito de ler histórias aos filhos/educandos. Uma minoria de discentes respondeu que os pais ou outro familiar não lhes leem histórias, o que vai ao encontro da igual minoria de encarregados de educação que declarou não ler histórias, que se encontra evidenciado no gráfico da figura 21.

Referente à frequência de leitura de histórias, a maior parte do grupo de discentes que respondeu que os pais ou outro familiar costumam ler histórias em casa, acrescentou que o fazem “poucas vezes” por semana. Estes dados demonstram totalmente o contrário dos dados obtidos com as respostas dos pais/encarregados de educação. Porém, a quantidade de alunos que responderam à questão n.º 2.1. é inferior comparativamente com o número de pais/encarregados de educação que responderam à questão 3.1, o que pode limitar as conclusões.

Quanto à parte do dia em que é realizada a leitura de histórias, todos os alunos que responderam à questão devida indicaram que os pais/encarregados de educação costumam ler histórias à noite, antes de dormir. Assim, verifica-se que entre o grupo de discentes e encarregados de educação inquiridos do 1.º CEB também existe uma discordância entre as suas respostas. No que diz respeito às razões que levam os encarregados de educação a ler histórias aos educandos, o fator “Para o(s) adormecer” foi o menos escolhido, tendo sido assinalado apenas por um pai/encarregado de educação.

Relativamente à tomada de iniciativa para a leitura de histórias, vários alunos que responderam à questão n.º 2.3 referiram que costumam solicitar os pais ou outro familiar para que estes lhes leiam histórias. No entanto, grande parte respondeu que pedia, mas os pais/encarregados de educação também liam sem ninguém solicitar, sendo reduzida a quantidade de discentes que afirmou apenas que eram eles a pedir. Assim, de certa forma, este aspeto vai ao encontro da razão mais referenciada pelos

encarregados de educação, que os influencia a ler histórias – “Porque os meus filhos/educandos me pedem”, bem como das restantes que também sobressaíram nas suas respostas.

### **3.2.3.2. Promoção de hábitos de leitura pelas famílias**

A maioria do grupo de alunos inquiridos respondeu que tem muitos livros de histórias em casa, o que entra em concordância com as respostas dos pais/encarregados de educação, relativamente à existência de livros infantis em casa e à sua compra.

No que diz respeito à leitura dos livros que a turma requisita da biblioteca da escola, o gráfico da figura 39 permite verificar que a maioria dos discentes inquiridos leem, eles próprios, esses livros de histórias contando, por vezes, com o auxílio dos pais/encarregados de educação. Neste sentido, supõem-se que a maior parte dos encarregados de educação do 1.º CEB que constitui a amostra incentiva os filhos/educandos à leitura. As suas respostas à última questão do questionário confirmam esta suposição, uma vez que a maioria (90%) afirmou que costuma incentivar os seus filhos/educandos a ler, tal como é notório no gráfico da figura 30.

### **3.2.4. Crianças (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB)**

#### **3.2.4.1. Gostos pessoais**

Através dos questionários e das entrevistas realizadas às crianças do pré-escolar e aos alunos do 1.º ano do 1.º CEB, tornou-se perceptível que ambos os grupos de crianças da amostra gostam de ouvir histórias. Verificou-se ainda que tanto uns como outros demonstraram ter preferência por histórias/livros de fantasia e fábulas. Grande parte dos alunos do 1.º CEB também apreciam enciclopédias, tendo sido este o tipo de livro mais escolhido, bem como livros de trava-línguas e lengalengas.



## **CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES**



#### 4. CONCLUSÕES

Terminado todo o processo, é importante expor as principais conclusões que se puderam retirar. Primeiramente, é de referir que a concretização desta investigação permitiu dar resposta a todas as questões definidas inicialmente, bem como alcançar os objetivos propostos, quer pela análise dos dados recolhidos, quer pelos pressupostos teóricos abordados.

Foi possível constatar que a maior parte dos pais/encarregados de educação que participaram no estudo têm o hábito de ler histórias aos filhos/educandos, aspeto confirmado pelas crianças e pelos discentes. Os encarregados de educação da turma do 1.º CEB leem com maior frequência do que os do grupo do pré-escolar, sendo que cerca de metade destes últimos leem histórias somente ao fim de semana. Esta informação leva a supor que estes pais poderão ler apenas os livros do projeto “Fim de semana com histórias”. Estes resultados contrariam o pressuposto teórico mencionado anteriormente de que a frequência de leitura de histórias tem tendência a diminuir com a entrada das crianças na escola. Deste modo, os encarregados de educação participantes são uma das exceções.

A partir dos dados relativos aos encarregados de educação verificou-se ainda que em ambos os grupos foram maioritariamente elementos do sexo feminino a responder aos questionários, o que poderia indiciar que o sexo feminino predomina na leitura de histórias relativamente à amostra deste estudo. Porém, é necessário ter em conta que o facto de ter sido um elemento do sexo feminino a responder ao questionário não implica necessariamente que os membros familiares do sexo masculino não têm por hábito ler histórias.

As razões mais escolhidas que os influenciam a ler histórias levam à conceção de que não o fazem somente para ocupar o seu tempo, parecendo ter conhecimento da influência que estas interações, precoces ou não, exercem sobre as crianças. Especificamente, revelam ter consciência das potencialidades desta prática, tais como o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e consequente motivação para essa atividade, o desenvolvimento de hábitos de leitura, precoces no caso das crianças de idade pré-escolar, e a aquisição de determinadas competências necessárias para o futuro dos filhos/educandos.

O facto de as crianças pedirem aos pais/encarregados de educação para lhes lerem histórias, uma das razões mais referidas, demonstra que elas assumem um papel preponderante na prática e manutenção desta atividade em contexto familiar. Este interesse pela leitura de histórias deve-se, em grande parte, ao ambiente emocional existente no decorrer desses momentos. Caso o ambiente emocional seja positivo “as crianças sentem-se satisfeitas e querem desenvolver sistematicamente essas actividades, porque elas lhes dão prazer” (Mata, 2004, p. 101). De acordo com Scher e Baker (1996), citados por Mata (2004), “uma consequência natural deste facto parece-nos ser o elevado nível de motivação para a leitura que normalmente é encontrado em crianças no início da escolaridade obrigatória” (pp. 101-102). Estes aspetos revelam a importância da componente afetiva das interações estabelecidas e de estas serem de qualidade, antes, durante e após a leitura.

Verifica-se, assim, que na opinião dos encarregados de educação participantes, são várias as razões que os levam a ler histórias aos filhos/educandos. Neste sentido, apesar de estes últimos solicitarem a leitura, pressupõem-se que, também os pais/encarregados de educação tomam a iniciativa. As respostas dos discentes do 1.º CEB assim o confirmam. Porém, a maior parte das crianças do pré-escolar mencionaram que os pais liam apenas quando pediam, o que coloca em dúvida esta hipótese acerca dos encarregados de educação do pré-escolar.

Como demonstrado em subcapítulos anteriores, a razão “Para o(s) adormecer” foi a menos escolhida pelos encarregados de educação de ambas as valências. Em contrapartida, a maioria das crianças e dos discentes referem que lhes são lidas histórias à noite para esse efeito. Deste modo, surgem duas hipóteses: (i) a maioria dos encarregados de educação do grupo e da turma referidos não leem, efetivamente, histórias para adormecer os filhos/educandos ou na altura de estes irem dormir; (ii) ou, na maior parte das vezes, é um fator que não os incentiva a ler histórias, contudo, quando o fazem, pode dever-se ao facto de os filhos/educandos solicitarem, já que é uma das principais razões referenciadas.

Uma vez que a leitura de histórias é uma atividade praticada nos contextos familiares apresentados, principalmente pelos encarregados de educação da turma do 1.º CEB que afirmam realizá-la com frequência, pode admitir-se que promovem hábitos de leitura regulares. Além disso, os resultados dos questionários e das

entrevistas evidenciam que os encarregados de educação referidos também proporcionam o desenvolvimento de hábitos de leitura a partir de idas a bibliotecas, mais do que os do pré-escolar, e a partir do incentivo à leitura como, por exemplo, de livros que os discentes requisitam na biblioteca escolar e levam para casa. Desta forma, as famílias do 1.º CEB demonstraram que tanto leem aos discentes como estes leem ou tentam ler, incentivados pelos pais/familiares.

Ambos os grupos de pais/encarregados de educação parecem compreender que a compra/requisição de livros e, conseqüentemente, a existência de uma quantidade considerável de livros em casa são uma mais-valia para motivar as crianças para a leitura. Esta suposição deve-se ao facto de terem afirmado possuir livros em casa e ter o hábito de os comprar, dando como principal motivo a importância de iniciar a leitura.

As respostas dos encarregados de educação do 1.º CEB relativamente ao PNL demonstram que a maioria tem conhecimento deste plano e que, além de tentar responder aos interesses das crianças, se preocupa em adquirir livros recomendados pelo PNL e, por conseguinte, os mais adequados para os seus filhos/educandos.

É de salientar ainda que, à exceção de uma ou duas respostas, a perspectiva das crianças e dos discentes coincidiu com a maior parte das respostas do respetivo grupo de encarregados de educação.

Assim, a investigação tornou perceptível que a leitura de histórias, como prática de literacia familiar, tem sido cada vez mais valorizada e desenvolvida, fornecendo as famílias inquiridas como exemplo. Estas, na sua maioria, demonstraram, desenvolver essa atividade, bem como outras atitudes que promovem hábitos de leitura nas crianças.

A realização do relatório no seu todo, abrangendo tanto a componente teórica como a investigativa, permitiu aprofundar conhecimentos acerca da temática abordada, que se tornaram em aprendizagens para o futuro profissional. Foi possível entender a importância da literacia emergente para construir a compreensão da criança sobre o funcionamento da linguagem escrita, incentivar à leitura e conduzir as crianças ao sucesso a nível pessoal, escolar, profissional e social. Além disso, verificou-se que existe uma relação entre esta emergência da literacia e os hábitos de leitura de histórias.

Tornou-se de igual modo notória “a necessidade de não se desprezar o contexto familiar, parecendo este desempenhar um papel importante e específico no processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita” (Mata, 2006, p. 80), nomeadamente a partir do desenvolvimento de práticas de literacia, como a leitura de histórias. Neste sentido, descobriram-se as vantagens desta prática, tanto para as crianças em idade pré-escolar como para as que já iniciaram a instrução formal. É ainda atribuído um carácter positivo a esta atividade “em que não só as crianças se envolvem com bastante facilidade, participando e questionando, como também os próprios pais gostam, acham importante e até consideram um meio privilegiado de aproximação aos filhos” (Mata, 2004, p. 106).

A revisão da literatura efetuada permitiu compreender que também o contexto educativo assume um papel fundamental na aprendizagem da literacia, ao desenvolver comportamentos emergentes de leitura e escrita com as crianças. É importante que a escola crie igualmente hábitos de leitura e fomente gosto por essa atividade.

Assim sendo, considero que a realização deste relatório e da investigação foi crucial para a minha formação enquanto futura profissional em educação e contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Adquiri conhecimentos que me serão úteis, pois pretendo que as crianças que tiver o privilégio de educar e ensinar manifestem interesse pelos livros, adquiram hábitos de leitura e se tornem leitores ativos. Como tal, é essencial colocar em prática tudo o que aprendi ao longo deste processo.

A leitura de histórias sempre foi uma atividade que me despertou interesse e que considerei ser capaz de proporcionar momentos bastante agradáveis às crianças. Porém, várias das suas potencialidades eram para mim totalmente desconhecidas. Após a concretização deste relatório, que me forneceu um leque vasto de descobertas, assumo, com certezas, que a leitura de histórias será uma prática de literacia que irei apostar e realizar com frequência com os meus grupos e as minhas turmas.

Um aspeto fundamental apreendido diz respeito ao papel que terei, enquanto futura educadora/docente, em auxiliar os pais/encarregados de educação a “tornarem-se mais conscientes do seu papel na promoção da literacia emergente e na criação de

hábitos de leitura” (Cruz et al., 2012a, p. 19), desenvolvendo, por exemplo, práticas de literacia em colaboração com as famílias. Além disso, é necessário que promova “nos pais a compreensão sobre a importância das práticas de literacia familiar e sobre o modo como estas podem contribuir para o desenvolvimento literário dos filhos, de modo a que os pais as possam expandir e intencionalizar” (*Ibidem*, p. 20). Por conseguinte, devo, futuramente, incentivar os pais/encarregados de educação a ler histórias aos filhos pois, como afirma Sim-Sim (2006),

se não podemos exigir que os pais leiam mais, e contaminem desse modo os hábitos de leitura dos filhos, talvez possamos despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprios filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos lendo para eles e, quando mais velhos, discutindo com eles as leituras que lhes são propostas ou exigidas (p. 98).

Em suma, é essencial “ler para as crianças, ler com as crianças e proporcionar múltiplas oportunidades de contacto e exploração da leitura, incentivando todas as suas tentativas de leitura” (Mata, 2008, p. 91).

#### **4.1. Limitações do estudo**

O estudo apresenta duas limitações, nomeadamente: (1) não participaram todos os encarregados de educação do grupo do pré-escolar nem todos os discentes da turma do 1.º ano do 1.º CEB, o que impossibilitou a generalização dos resultados ao grupo e à turma em si; (2) apesar de não ser exequível uma alternativa distinta, recorreu-se apenas ao inquérito por questionário para recolher os dados dos encarregados de educação, sem efetuar uma observação direta.

Este último pormenor pode influenciar a interpretação dos dados, uma vez que, por vezes, os indivíduos inquiridos através de questionários têm tendência a responder aquilo que consideram ser desejável a nível social, ou seja, tentam ir ao encontro das respostas que se pretende obter e que são mais “bem vistas” pela sociedade. Embora se tenha tentado diminuir estes riscos a partir das questões

colocadas, ao apresentar diversas opções de escolha e ao fornecer a hipótese de acrescentarem uma opção/informação distinta das que se encontravam no questionário, não se tornou essa situação completamente inevitável. No entanto, a análise dos dados foi efetuada sem considerar este fator, confiando na sinceridade das respostas.

## Referências

- Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: Gosturas e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albuquerque, C. M. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: O professor e a promoção da leitura*. Trabalho de projeto no âmbito do mestrado em Ciências da Educação. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Bártolo, V. N. (2004). Motivação para a leitura. Em: J. A. Lopes, P. P. Fernandes, M. G. Velasquez & V. N. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 139-183). Coimbra: Quarteto.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, J. & Ribeiro, I. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. Em: I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 75-113). Coimbra: Almedina.
- Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. (2012a). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. Em: C. V. da Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coord.), *Ler na Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* (pp. 19-25). Porto: Escola Superior de

- Educação de Paula Frassinetti. Acedido em: 3 de outubro de 2017, em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31556/1/Ler%20e%20Escrever%20para%20ajudar%20o%20meu%20filho%20a%20crescer\\_TR.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31556/1/Ler%20e%20Escrever%20para%20ajudar%20o%20meu%20filho%20a%20crescer_TR.pdf)
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L. & Azevedo, H. (2012b). A leitura de histórias: Qualidade das interações entre pais e filhos. *Diversidades*, pp. 16-19. Acedido em: 27 de agosto de 2017, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). Abordagem geral da recolha de informações. Em: *Metodologia da recolha de dados* (pp. 11-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Del Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura* (M. F. S. Santos, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Delgado-Martins, M. R. (2000). Processamento da informação pela leitura e pela escrita. Em: M. R. Delgado-Martins, G. Ramalho & A. Costa (Orgs.), *Literacia e sociedade: Contribuições pluridisciplinares* (pp. 13-130). Lisboa: Caminho.
- De Mello, F. G. (1982). *Introdução aos métodos estatísticos* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- Fernandes, P. P. (2004). Literacia emergente. Em: J. A. Lopes, P. P. Fernandes, M. G. Velasquez & V. N. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (4.<sup>a</sup> ed.). Loures: Lusodidacta.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos métodos e técnicas* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995). *O inquérito: Teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.

- Gomes, I. & Santos, N. L. (2005). *Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido em: 23 de agosto de 2017, em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jiménez, Y. (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. Em: P. C. Cerrillo & J. G. Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Martins, M., Loura, L. & Mendes, M. (2007). *Análise de dados: Texto de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. A. & Neves, M. C. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, M. E. G. & Ponte, J. P. (2011). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2004). Era uma vez.... *Análise Psicológica*, **22**(1): 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008a). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L. (2008b). Hábitos e práticas de leitura de histórias: Como caracterizar? Em: *Actas da XIII Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. pp. 1-8.
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *Exedra*, 219-227. Acedido em: 22 de setembro de 2017, em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>
- Mesquita, A. T. (1999). *A estética da recepção na literatura infantil*. Vila Real: UTAD.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Moreira, M. F. & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. Em: I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-73). Coimbra: Almedina.
- Morrow, L. M., Paratore, J., Gaber, D., Harrison, C. & Tracey, D. (1993). Family literacy: Perspective and practices. *The Reading Teacher*. **47**(3): 194-200.
- Niza, I. & Martins, M. A. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, R. R. (2009). *Introdução à análise de dados: Com recurso ao SPSS* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.a). *Ler + em Família: Um projecto do Plano Nacional de Leitura*. Acedido em: 10 de setembro de 2017, em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/lermaisemfamilia/>
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.b). *Orientações para actividades de leitura: Programa – Está na hora da leitura: 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: 4 de outubro de 2017, em:

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)

- Polit, D. F., Beck, C. T. & Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Métodos, avaliação e utilização* (5.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: Actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ribeiro, I. & Viana, F. L. (Orgs.) (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Educação Inovacional.
- Santos, N. L. & Gomes, I. (2004). *Literacia: Da escola ao trabalho*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido em: 20 de agosto de 2017, em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sobrinho, J. G. (Org.) (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler* (M. C. de Miranda, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

- Torgesen, J. K. (1998, Spring/Summer). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator/American Federation of Teachers*, pp. 1-8. Acedido em: 2 de setembro de 2017, em: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/torgesen.pdf>
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (2.<sup>a</sup> ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho. Acedido em 2 de outubro de 2017, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9354/1/Livro%20Melhor%20Falar.pdf>
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Em: S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–29). New York: Guilford Press.

## **APÊNDICES**



## Apêndice A. Pedido de autorização à direção do agrupamento assinado

Exma. Direção,

Eu, Soraia Filipa Ventura Lopes, estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a autorização para a realização de uma recolha de dados na turma do 1.º B da EB1 Quinta das Flores. Esta recolha surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa para a elaboração do Relatório Final. O tema do mesmo está relacionado com a importância da leitura de histórias no contexto familiar, tendo a pesquisa, como principal objetivo, conhecer as práticas e os hábitos de leitura de histórias das famílias.

Garante-se a confidencialidade e o anonimato dos dados dos alunos.

Coimbra, 24 de abril de 2017

Assinatura da estagiária

Soraia Lopes

Assinatura da Direção

Isabel Eugénia Carriço

Com conhecimento

Sesta

## Apêndice B. Exemplar do consentimento informado aos encarregados de educação do 1.º CEB

**Consentimento Informado**

Eu, Soraia Filipa Ventura Lopes, estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do seu educando num inquérito por questionário.

Os dados obtidos serão para uso exclusivo de um estudo do relatório final de mestrado. O tema do mesmo está relacionado com a importância da leitura de histórias em contexto familiar para o desenvolvimento da criança, tendo esta pesquisa, como principal objetivo, conhecer as práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias. Garante-se a confidencialidade e o anonimato dos dados dos alunos.

Qualquer dúvida poderá entrar em contacto comigo através da professora responsável pelo seu educando.

Eu \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, declaro ter compreendido a informação que me é prestada e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ a sua participação no inquérito por questionário referido.

Coimbra, 24 de abril de 2017

Assinatura do Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## Apêndice C. Exemplar do questionário aplicado aos encarregados de educação do pré-escolar

### Inquérito por questionário

Este inquérito enquadra-se num estudo para a realização de um relatório final no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre da aluna Soraia Lopes.

O tema do relatório está relacionado com a importância da leitura de histórias no contexto familiar, tendo o estudo, como principal objetivo, conhecer as práticas e os hábitos de leitura de histórias das famílias. Deste modo, pretende-se com este inquérito recolher informações acerca da leitura de histórias pelas famílias do grupo com o qual a aluna se encontra a estagiar no momento.

Solicita-se a sua participação e garante-se o anonimato. Os dados de identificação requeridos servem apenas para a interpretação das outras respostas. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

Nas respostas fechadas preencha, sempre que possível, com um X.

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Feminino     Masculino

3. Costuma ler histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?

Sim     Não    (Caso tenha respondido Não, passe à questão n.º 4)

3.1. Se sim, com que frequência? (Assinale apenas uma opção)

Raramente     3 a 4 vezes por mês     Só ao fim de semana

2 a 3 vezes por semana     Todos os dias

3.2. Se sim, por que razão lê histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)? (Pode assinalar todas as opções que desejar)

Porque gosto

- Para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras)
- Para criar hábitos de leitura
- Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)
- Para o(s) adormecer
- Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) me pede(m)
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**4.** Já levou o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a uma biblioteca?

- Sim     Não

**5.** Quantos livros infantis tem em casa? (Assinale apenas uma opção)

- Entre 0 e 10     Entre 11 e 25     Entre 26 e 50
- Entre 51 e 100     Mais de 100

**6.** Costuma comprar livros infantis?

- Sim     Não

**6.1.** Se sim, por que razão? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) pede(m)
- Porque considero importante iniciar a leitura
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração!

**Apêndice D. Exemplar do questionário aplicado aos encarregados de educação do 1.º CEB**

**Inquérito por questionário**

Este inquérito enquadra-se num estudo para a realização de um relatório final no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre da aluna Soraia Lopes.

O tema do relatório está relacionado com a importância da leitura de histórias no contexto familiar, tendo o estudo, como principal objetivo, conhecer as práticas e os hábitos de leitura de histórias das famílias. Deste modo, pretende-se com este inquérito recolher informações acerca da leitura de histórias pelas famílias da turma com a qual a aluna se encontra a estagiar no momento.

Solicita-se a sua participação e garante-se o anonimato. Os dados de identificação requeridos servem apenas para a interpretação das outras respostas. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

Nas respostas fechadas preencha, sempre que possível, com um X.

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Feminino     Masculino

3. Costuma ler histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?

Sim     Não    (Caso tenha respondido Não, passe à questão n.º 4)

3.1. Se sim, com que frequência? (Assinale apenas uma opção)

Raramente     3 a 4 vezes por mês     Só ao fim de semana

2 a 3 vezes por semana     Todos os dias

3.2. Se sim, por que razão lê histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)? (Pode assinalar todas as opções que desejar)

Porque gosto

- Para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras)
- Para criar hábitos de leitura
- Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)
- Para o(s) adormecer
- Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) me pede(m)
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

4. Já levou o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a uma biblioteca?

- Sim     Não

5. Quantos livros infantis tem em casa? (Assinale apenas uma opção)

- Entre 0 e 10     Entre 11 e 25     Entre 26 e 50
- Entre 51 e 100     Mais de 100

6. Costuma comprar livros infantis?

- Sim     Não    (Caso tenha respondido Não, passe à questão n.º 7)

6.1. Se sim, por que razão? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) pede(m)
- Porque considero importante iniciar a leitura
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

6.2. Se sim, os livros que costuma comprar apresentam o logótipo **LER<sup>+</sup>**? (Assinale apenas uma opção)

- Nunca     Raramente     Muitas vezes     Sempre

**7.** Conhece o Plano Nacional de Leitura?

Sim     Não

**8.** Costuma incentivar o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a ler?

Sim     Não

Obrigada pela colaboração!

## Apêndice E. Exemplar do questionário aplicado aos alunos do 1.º ano do 1.º CEB

### Inquérito por questionário - Leitura de histórias pela família

#### 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sou a Soraia Lopes, aluna da Escola Superior de Educação de Coimbra, e estou a fazer um trabalho sobre a importância dos pais ou outros familiares lerem histórias. Assim, queria pedir-te para responderes às perguntas deste inquérito para eu saber se os teus pais ou outro familiar te leem histórias, quando é que leem e se tu gostas de ouvi-las. Não precisas de colocar o teu nome.

Responde, de forma verdadeira, às perguntas que se seguem. Sempre que possível, assinala com uma cruz (X) a opção ou opções que desejares. Não existem respostas certas ou erradas! Caso queiras alterar a tua resposta, rodeia a palavra ou frase que indica a tua escolha.

7. Idade: \_\_\_\_\_

8. Os teus pais ou outra pessoa da tua família costumam ler-te histórias em casa?

Sim     Não

8.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, quantas vezes por semana te leem histórias? (Assinala apenas uma opção)

Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
		

8.2. Se respondeste sim na pergunta n.º 2, quando te leem histórias? (Assinala apenas uma opção)

De manhã

À tarde

À noite, antes de ir dormir

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**8.3.** Se respondeste sim na pergunta n.º 2, quem toma a iniciativa de ler as histórias?  
(Assinala apenas uma opção)

Eu peço para lerem     Os pais ou outro familiar leem sem eu pedir

Eu peço e os pais ou outro familiar também leem sem eu pedir

**9.** Gostas de ouvir histórias?

Sim     Não

**10.** Que tipos de histórias/livros mais gostas? (Podes assinalar todas as opções que desejares)

Fantasia (princesas, bruxas, entre outras)

Fábulas (animais)

Poesia

Trava-línguas

Lengalengas

Enciclopédias

Banda desenhada

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**10.1.** Escreve o título de um livro de que gostes muito: \_\_\_\_\_

**11.** Indica a quantidade de livros que tens em casa (Assinala apenas uma opção):

Nenhuns	<b>Poucos</b> 	<b>Muitos</b> 

**12.** Quem costuma ler os livros que levas da biblioteca? (Podes assinalar todas as opções que desejares)

Eu leio sozinho       Os pais ou outro familiar leem

Leio com a ajuda dos pais ou outro familiar

Obrigada pela tua colaboração! 😊

## **Apêndice F. Guião da entrevista realizada às crianças do pré-escolar**

### **Guião orientador da entrevista**

#### **Práticas e hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação**

1. Os teus pais ou outra pessoa da tua família costumam ler-te histórias?
2. Só leem aquelas que levas no fim de semana ou também leem outras?
3. Quando é que te leem histórias?
4. Tu pedes para lerem ou eles leem sem pedires?

#### **Gostos pessoais**

5. Gostas de ouvir histórias?
6. Que tipos de histórias/livros mais gostas?

#### **Promoção de hábitos de leitura pelos pais/encarregados de educação**

7. Tens livros de histórias em casa?

**Apêndice G. Organização em tabelas dos dados obtidos com os questionários realizados aos pais/encarregados de educação das crianças do pré-escolar**

**Total de questionários respondidos: 19.**

**I - Dados relativos aos Pais/Encarregados de Educação**

**1. Idade**

<b>Idade</b>	<b>N.º de Pais/Encarregados de Educação</b>
<b>31 anos</b>	1
<b>32 anos</b>	1
<b>33 anos</b>	1
<b>34 anos</b>	2
<b>35 anos</b>	1
<b>36 anos</b>	1
<b>38 anos</b>	1
<b>39 anos</b>	1
<b>42 anos</b>	1
<b>46 anos</b>	2
<b>51 anos</b>	1
<b>64 anos</b>	1
<b>Total</b>	14

**Nota:** Cinco pais/encarregados de educação escreveram a idade da criança, pelo que essas respostas foram anuladas.

**2. Sexo**

<b>Sexo</b>	<b>N.º de Pais/Encarregados de Educação</b>
<b>Feminino</b>	14
<b>Masculino</b>	5
<b>Total</b>	19

**II – Práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias**

<b>3. Costuma ler histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?</b>	
<b>Sim</b>	19 respostas
<b>Não</b>	0 respostas
<b>Total</b>	19 respostas

<b>3.1. Se sim, com que frequência?</b>	
<b>Raramente</b>	1 resposta
<b>3 a 4 vezes por mês</b>	4 respostas
<b>Só ao fim de semana</b>	8 respostas
<b>2 a 3 vezes por semana</b>	2 respostas
<b>Todos os dias</b>	4 respostas
<b>Total</b>	19 respostas

<b>3.2. Se sim, por que razão lê histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?</b>	
<b>Porque gosto</b>	10 respostas
<b>Para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras)</b>	13 respostas
<b>Para criar hábitos de leitura</b>	13 respostas
<b>Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)</b>	11 respostas
<b>Para o(s) adormecer</b>	4 respostas
<b>Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) me pede(m)</b>	11 respostas
<b>Outra</b>	0 respostas
<b>Total</b>	62 respostas

**III – Promoção de hábitos de leitura**

<b>4. Já levou o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a uma biblioteca?</b>	
<b>Sim</b>	6 respostas
<b>Não</b>	12 respostas
<b>Total</b>	18 respostas

**Nota:** Um pai/encarregado de educação não assinalou nenhuma opção nesta questão.

<b>5. Quantos livros infantis tem em casa?</b>	
<b>Entre 0 e 10</b>	3 respostas
<b>Entre 11 e 25</b>	7 respostas
<b>Entre 26 e 50</b>	5 respostas
<b>Entre 51 e 100</b>	4 respostas
<b>Mais de 100</b>	0 respostas
<b>Total</b>	19 respostas

<b>6. Costuma comprar livros infantis?</b>	
<b>Sim</b>	17 respostas
<b>Não</b>	1 resposta
<b>Total</b>	18 respostas

**Nota:** Um pai/encarregado de educação não assinalou nenhuma opção nesta questão.

<b>6.1. Se sim, por que razão?</b>	
<b>Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) pede(m)</b>	5 respostas
<b>Porque considero importante iniciar a leitura</b>	15 respostas
<b>Outra</b>	1 resposta
<b>Total</b>	21 respostas

**Nota 1:** Um pai/encarregado de educação assinalou a opção “Outra” e respondeu: “Como forma de aprendizagem e interação com a família (mãe, pai, irmãos)”.

**Nota 2:** O pai/encarregado de educação que assinalou a opção Não na questão n.º 7 não respondeu a esta questão.

**Nota 3:** Um pai/encarregado de educação não assinalou nenhuma opção nesta questão.

**Apêndice H. Organização em tabelas dos dados obtidos com as entrevistas realizadas às crianças do pré-escolar**

**Total de entrevistas realizadas: 23.**

**I – Dados relativos às crianças**

**Idade**

<b>Idade</b>	<b>Crianças</b>
<b>4 anos</b>	12
<b>5 anos</b>	11
<b>Total</b>	23

**II – Práticas e hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação**

<b>1. Os teus pais ou outra pessoa da tua família costumam ler-te histórias?</b>		<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Sim</b>	23 respostas	“Às vezes não leem, outras vezes sim” (G.D.); “Sim, só o meu pai” (L.M.); “A minha mãe lê para adormecer no colo dela” (L.V.); “Sim, o pai. Só quando ele está ocupado é que não” (T.).
<b>Não</b>	0 respostas	
<b>Total</b>	23 respostas	

<b>2. Só leem aquelas que levas no fim de semana ou também leem outras?</b>		<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Leem só as que levo</b>	6 respostas	“Lê a história que levo da escola à sexta” (B.);

		“Não, só leem as que levo da escola” (G.D.).
<b>Leem as que levo e outras</b>	17 respostas	“Outras, tenho uma biblioteca como aqui” (G.Da.); “Lê outras que são novas que ela compra” (L.O.); “A minha mãe conta-me histórias novas. Outras histórias que são da minha casa” (M.F.); “Lê outras, a mãe conta sem história” (P.);
<b>Total</b>	23 respostas	

<b>3. Quando é que te leem histórias?</b>		<b>Exemplos de respostas</b>
<b>De manhã</b>	3 respostas	“Cedo” (S.P.); “Quando acordo eu peço aos pais para lerem” (T.).
<b>À tarde</b>	2 respostas	“A avó quando almoço” (C.A.); “Também quando chego da escola” (T.).
<b>À noite, antes de ir dormir</b>	19 respostas	“À noite, quando vou para a caminha” (L.M.).
<b>Total</b>	25 respostas	

**Nota 1:** Uma criança respondeu “No restaurante ou em casa”, o que torna a resposta inconclusiva, pelo que foi anulada.

**Nota 2:** Duas crianças disseram mais do que uma resposta.

<b>4. Tu pedes para lerem ou eles leem sem pedires?</b>		<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Eu peço para lerem</b>	14 respostas	“Eu é que «pido»” (C.S.);

		“Eu peço ao pai para ler uma história e ele lê” (L.M.).
<b>Eles leem sem eu pedir</b>	5 respostas	“A mãe vai ler” (E.); “Leem quando eles querem” (R.).
<b>Eu peço e eles também leem sem eu pedir</b>	4 respostas	“Eu peço e às vezes a avó lê sem eu pedir” (C.A.); “Ela disse: «Vamos ler uma história» e lê e, no dia a seguir, eu peço para ler” (L.V.).
<b>Total</b>	23 respostas	

### III – Gostos pessoais

<b>5. Gostas de ouvir histórias?</b>		<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Sim</b>	23 respostas	“Sim e desenhar” (C.A.); “Sim e ver” (M.F.); “Sim, histórias e filmes” (M.C.).
<b>Não</b>	0 respostas	
<b>Total</b>	23 respostas	

<b>6. Que tipos de histórias/livros mais gostas?</b>		<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Fantasia</b>	17 respostas	“ <i>Alice no País das Maravilhas</i> ” (M.C.); “Histórias de bruxas e das princesas” (L.C.); “Cinderela, Branca de Neve” (S.C); “ <i>Um pesadelo no meu armário</i> ” (S.P.).
<b>Fábulas</b>	15 respostas	“Rato Renato, que também tenho lá em casa, . . . livros da escola, da lagarta” (B.); “Do Elmer” (S.P.).

<b>Aventuras</b>	9 respostas	“ <i>O Robin dos bosques</i> ” (M.C.); “Do Tarzan” (P.).
<b>Total</b>	41 respostas	

**Nota:** Algumas crianças referiram mais do que uma opção.

#### IV – Promoção de hábitos de leitura pelos pais/encarregados de educação

<b>7. Tens livros de histórias em casa?</b>		<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Sim</b>	21 respostas	“Tenho, só tenho três” (B.); “Sim. Alguns demos a outras pessoas” (C.A.); “Tenho, mas era só da minha mana, agora já são antigos. Eram de quando a minha mana era pequenina” (D.); “Sim, do Ruca” (E.); “Tenho, muitos” (F.); “Sim, um coiso cheio de livros” (S.P.).
<b>Não</b>	2 respostas	
<b>Total</b>	23 respostas	

**Apêndice I. Organização em tabelas dos dados obtidos com os questionários realizados aos pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo**

**Total de questionários respondidos: 20.**

**I - Dados relativos aos pais/encarregados de educação**

**1. Idade**

<b>Idade</b>	<b>N.º de pais/encarregados de educação</b>
<b>33 anos</b>	1
<b>34 anos</b>	1
<b>36 anos</b>	1
<b>39 anos</b>	3
<b>40 anos</b>	4
<b>42 anos</b>	3
<b>43 anos</b>	3
<b>44 anos</b>	1
<b>46 anos</b>	2
<b>49 anos</b>	1
<b>Total</b>	20

**2. Sexo**

<b>Sexo</b>	<b>N.º de Pais/Encarregados de Educação</b>
<b>Feminino</b>	15
<b>Masculino</b>	5
<b>Total</b>	20

**II – Práticas e hábitos de leitura de histórias das famílias**

<b>3. Costuma ler histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?</b>	
<b>Sim</b>	18 respostas

<b>Não</b>	2 respostas
<b>Total</b>	20 respostas

**Nota:** Os dois pais/encarregados de educação que assinalaram a opção Não passaram à questão n.º 4.

<b>3.1. Se sim, com que frequência?</b>	
<b>Raramente</b>	1 resposta
<b>3 a 4 vezes por mês</b>	5 respostas
<b>Só ao fim de semana</b>	2 respostas
<b>2 a 3 vezes por semana</b>	5 respostas
<b>Todos os dias</b>	5 respostas
<b>Total</b>	18 respostas

**Nota:** Os dois pais/encarregados de educação que assinalaram a opção Não na questão n.º 3 não responderam a esta questão e passaram à questão n.º 4.

<b>3.2. Se sim, por que razão lê histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?</b>	
<b>Porque gosto</b>	10 respostas
<b>Para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras)</b>	12 respostas
<b>Para criar hábitos de leitura</b>	11 respostas
<b>Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)</b>	6 respostas
<b>Para o(s) adormecer</b>	1 resposta
<b>Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) me pede(m)</b>	13 respostas
<b>Outra</b>	0 respostas
<b>Total</b>	53 respostas

**Nota:** Os dois pais/encarregados de educação que assinalaram a opção Não na questão n.º 3 não responderam a esta questão e passaram à questão n.º 4.

### III – Promoção de hábitos de leitura

<b>4. Já levou o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a uma biblioteca?</b>	
<b>Sim</b>	12 respostas
<b>Não</b>	8 respostas
<b>Total</b>	20 respostas

<b>5. Quantos livros infantis tem em casa?</b>	
<b>Entre 0 e 10</b>	2 respostas
<b>Entre 11 e 25</b>	1 respostas
<b>Entre 26 e 50</b>	3 respostas
<b>Entre 51 e 100</b>	7 respostas
<b>Mais de 100</b>	6 respostas
<b>Total</b>	19 respostas

**Nota:** Um pai/encarregado de educação assinalou duas opções, pelo que a sua resposta foi anulada.

<b>6. Costuma comprar livros infantis?</b>	
<b>Sim</b>	17 respostas
<b>Não</b>	3 respostas
<b>Total</b>	20 respostas

**Nota:** Os três pais/encarregados de educação que assinalaram a opção Não passaram à questão n.º 7.

<b>6.1. Se sim, por que razão?</b>	
<b>Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) pede(m)</b>	9 respostas

<b>Porque considero importante iniciar a leitura</b>	16 respostas
<b>Outra</b>	4 respostas
<b>Total</b>	29 respostas

**Nota 1:** Quatro pais/encarregados de educação assinalaram a opção “Outra” e as suas respostas foram: “Porque adoro livros infantis”; “Por motivos profissionais”; “Porque encontro algum livro que considero bom”; “Porque nalgum contexto temporal, a história é importante, isto é, transmite a mensagem que quero passar”.

**Nota 2:** Os três pais/encarregados de educação que assinalaram a opção Não na questão n.º 6 não responderam a esta questão e passaram à questão n.º 7.

<b>6.2. Se sim, os livros que costuma comprar apresentam o logótipo LER<sup>+</sup>?</b>	
<b>Nunca</b>	0 respostas
<b>Raramente</b>	2 respostas
<b>Muitas vezes</b>	14 respostas
<b>Sempre</b>	1 resposta
<b>Total</b>	17 respostas

**Nota:** Os três pais/encarregados de educação que assinalaram a opção Não na questão n.º 6 não responderam a esta questão e passaram à questão n.º 7.

<b>7. Conhece o Plano Nacional de Leitura?</b>	
<b>Sim</b>	14 respostas
<b>Não</b>	6 respostas
<b>Total</b>	20 respostas

<b>8. Costuma incentivar o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a ler?</b>	
<b>Sim</b>	18 respostas
<b>Não</b>	2 respostas
<b>Total</b>	20 respostas

**Apêndice J. Organização em tabelas dos dados obtidos com os questionários realizados aos alunos do 1.º ciclo**

**Total de questionários respondidos: 16.**

**I – Dados relativos aos alunos**

**1. Idade**

<b>Idade</b>	<b>N.º de alunos</b>
<b>6 anos</b>	7
<b>7 anos</b>	9
<b>Total</b>	16

**II – Práticas e hábitos de leitura de histórias dos pais/encarregados de educação**

<b>2. Os teus pais ou outra pessoa da tua família costumam ler-te histórias em casa?</b>	
<b>Sim</b>	13 respostas
<b>Não</b>	3 respostas
<b>Total</b>	16 respostas

<b>2.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, quantas vezes por semana te leem histórias?</b>	
<b>Poucas vezes</b>	8 respostas
<b>Muitas vezes</b>	3 respostas
<b>Sempre</b>	2 respostas
<b>Total</b>	13 respostas

**Nota:** Os três alunos que assinalaram a opção Não na questão n.º 2 não responderam a esta questão e passaram à questão n.º 4.

<b>2.2. Se respondeste sim à pergunta n.º 2, quando te leem histórias?</b>	
<b>De manhã</b>	0 respostas
<b>À tarde</b>	0 respostas
<b>À noite, antes de ir dormir</b>	13 respostas
<b>Outro</b>	0 respostas
<b>Total</b>	13 respostas

**Nota:** Os três alunos que assinalaram a opção Não na questão n.º 2 não responderam a esta questão e passaram à questão n.º 4.

<b>2.3. Se respondeste sim na pergunta n.º 2, quem toma a iniciativa de ler as histórias?</b>	
<b>Eu peço para lerem</b>	2 respostas
<b>Os pais ou outro familiar leem sem eu pedir</b>	4 respostas
<b>Eu peço e os pais ou outro familiar também leem sem eu pedir</b>	7 respostas
<b>Total</b>	13 respostas

**Nota:** Os três alunos que assinalaram a opção Não na questão n.º 2 não responderam a esta questão e passaram à questão n.º 4.

### III – Gostos pessoais

<b>3. Gostas de ouvir histórias?</b>	
<b>Sim</b>	16 respostas
<b>Não</b>	0 respostas
<b>Total</b>	16 respostas

<b>4. Que tipo de histórias/livros mais gostas?</b>	
<b>Fantasia (princesas, bruxas, entre outras)</b>	10 respostas

<b>Fábulas (animais)</b>	12 respostas
<b>Poesia</b>	7 respostas
<b>Trava-línguas</b>	10 respostas
<b>Lengalengas</b>	10 respostas
<b>Enciclopédias</b>	13 respostas
<b>Banda desenhada</b>	8 respostas
<b>Outro</b>	5 respostas
<b>Total</b>	75 respostas

**Nota:** Seis alunos assinalaram a opção “Outro”, sendo que três responderam “Adivinhas”, um “Aventuras” e outro “Piadas”.

<b>4.1. Escreve o título de um livro de que gostes muito.</b>	
<b>Livros</b>	<b>N.º de alunos</b>
<i>A Bela Adormecida</i>	2
<i>As três irmãs</i>	1
<i>A Raposa Matreira e a Galinha Ruiva</i>	1
Coleção “Geronimo Stilton”	1
<i>Mais de 365 piadas</i>	1
<i>Miraculous: As Aventuras de Ladybug</i>	1
<i>O Alfabeto dos Bichos</i>	2
<i>O Capuchinho Vermelho</i>	1
<i>O Elmer</i>	2
<i>Pequena Demais?</i>	1
<i>Que Grande Abóbora, Mimi!</i>	1
<i>Ruca vai ao supermercado</i>	1
<b>Total</b>	15

**Nota:** Um aluno não escreveu nenhum título de um livro que gostasse.

**IV – Promoção de hábitos de leitura pelos pais/encarregados de educação**

<b>5. Indica a quantidade de livros que tens em casa.</b>	
<b>Nenhuns</b>	0 respostas
<b>Poucos</b>	2 respostas
<b>Muitos</b>	14 respostas
<b>Total</b>	16 respostas

<b>6. Quem costuma ler os livros que levas da biblioteca?</b>	
<b>Eu leio sozinho</b>	12 respostas
<b>Os pais ou outro familiar leem</b>	5 respostas
<b>Leio com a ajuda dos pais ou outro familiar</b>	8 respostas
<b>Total</b>	25 respostas

## **Apêndice K. Respostas das crianças do pré-escolar às entrevistas**

### **B.**

1. “Não”.
2. “Lê a história que levo da escola, à sexta”.
3. “Lê quando estou lá no sofá. Às vezes o namorado dela lê. À noite, quando estou a ver a novela”.
4. “Eu peço às vezes para ela ler e às vezes não peço”.
5. “Sim”.
6. “Rato Renato, que também tenho lá em casa. Também gosto das histórias das princesas, da Elsa, da Ana e do Olaf. Livros da escola, da lagarta”.
7. “Tenho, só tenho três. Um está estragado, outro é o do Rato Renato”.

### **C.S.**

1. “Sim”.
2. “Lê outras”.
3. “Quando for hora de dormir”.
4. “Eu é que «pido»”.
5. “Gosto mais da do Noddy, dos animais”.
6. “Sim”.
7. “Sim, muitos”.

### **C.A.**

1. “Sim, a minha avó e a minha mãe”.
2. “Leem outras e as histórias que eu levo daqui”.
3. “A avó quando almoço. A mãe quando vou para a cama”.
4. “Eu peço e às vezes a avó lê sem eu pedir”.
5. “Sim e desenhar”.
6. “Da Elsa, da Dora, da Minnie. Tenho estas lá em casa. Dos Três Porquinhos, não tenho mas gosto”.
7. “Sim. Alguns demos a outras pessoas”.

**D.**

1. “Sim”.
2. “Só leem aquela que eu levo da escola”.
3. “No restaurante ou em casa”.
4. “Às vezes sou eu que peço”.
5. “Sim”.
6. “A Bruxa Mimi, levo mais este da Bruxa Mimi, e *O Dragão*”.
7. “Tenho, mas era só da minha mana, agora já são antigos. Eram de quando a minha mana era pequenina”.

**E.**

1. “Sim”.
2. “Lê outras”.
3. “Na cama”.
4. “A mãe vai ler”.
5. “Histórias do Ruca”.
6. “Sim”.
7. “Sim, do Ruca”.

**F.**

1. “Sim”.
2. “Leem outras”.
3. “A avó não lê. O pai ao fim de semana tem de ir para o salão trabalhar. A mãe lê, só ao fim de semana, lê à noite antes de ir dormir”.
4. “Sou eu que peço”.
5. “Sim”.
6. “Princesa Sofia, da Winx, Dora”.
7. “Tenho, muitos”.

**S.**

1. “Sim”.
2. “Lê outras. *A Descoberta do Noddy*”.

3. “À noite. Noutros dias sem ser no fim de semana”.
4. “Eles é que leem sem eu pedir”.
5. “Sim”.
6. “Cinderela, Branca de Neve, *O Táxi do Noddy*”.
7. “Sim”.

**G.D.**

1. “Às vezes não leem, outras vezes sim”.
2. “Não, só leem as que levo da escola”.
3. “À noite”.
4. “Eu peço para eles lerem”.
5. “Sim”.
6. “De histórias de animais” (aponta para um livro e diz que gosta desse: *De que te lembras tu?* de Paul Stewart e Chris Riddell).
7. “Não”.

**G.Da.**

1. “Sim, mas o meu pai às vezes não. Só leu duas vezes, uma no outro dia e ontem”.
2. “Outras, tenho uma biblioteca como aqui”.
3. “À noite, antes de ir dormir”.
4. “Eu peço”.
5. “Sim”.
6. “Uma história muito grande, só tenho uma grande. Sobre fantasmas, dos lobos”.
7. “Sim, muitos”.

**L.O.**

1. “Sim”.
2. “Lê outras que são novas que ela compra”.
3. “Quando estou na cama ela lê histórias. No fim de semana”.
4. “Eu peço a ela para ler”.
5. “Sim”.
6. “Da Elsa, da Ana, do Olaf, da Barbie, do namorado da Barbie”.

7. “Tenho”.

**L.M.**

1. “Sim, só o meu pai”.
2. “Lê outras”.
3. “À noite, quando vou para a caminha”.
4. “Eu peço ao pai para ler uma história e ele lê”.
5. “Sim”.
6. “Gosto das histórias do Peter Pan, da Ariel, da tartaruga ganhar ao canguru branco e dos Três Porquinhos. De animais e pessoas mas não leio tanto de pessoas”.
7. “Sim”.

**L.C.**

1. “Sim”.
2. “Outras”.
3. “Antes de ir dormir”.
4. “Leem sem pedir”.
5. “Histórias de bruxas e das princesas”.
6. “Sim”.
7. “Sim, muitos”.

**L.V.**

1. “A minha mãe lê para adormecer no colo dela”
2. “Lê as histórias que levo daqui e as lá de casa”.
3. “Para adormecer. Lê em mais dias”.
4. “Ela disse: «Vamos ler uma história» e lê e, no dia a seguir, eu peço para ler”.
5. “Gosto”.
6. “Patinhos, dos animais. Gosto dos livros que as imagens levantam”.
7. “Eu tenho muitos livros”.

**M.F.**

1. “Sim, a minha mãe conta-me histórias novas”.
2. “Outras histórias que são da minha casa”.
3. “Quando eu estou a dormir”.
4. “Eu peço para me contar histórias”.
5. “Sim e ver”.
6. “Da Ofélia, da Violeta, uma cobra que não sabe falar, do elefante e do sapo zarolho” (animais e pessoas).
7. “Tenho muitos”.

**M.C.**

1. “Às vezes. A minha mãe já leu a história do Rei Leão”.
2. “Alguns, lê da escola e de casa. Livros do Rei Leão, *Alice no País das Maravilhas*”.
3. “No fim de semana. Só à noite, quando vou dormir”.
4. “Peço à mãe para ler”.
5. “Sim, histórias e filmes”.
6. “Do Rei Leão, *Alice no País das Maravilhas*, *O Robin dos Bosques* e *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*”.
7. “Sim”.

**M.Ca.**

1. “Sim”.
2. “Também leem outras”.
3. “Às vezes na hora de ir dormir”.
4. “Sim”.
5. “Sou eu que peço”.
6. “Cão crocodilo”.
7. “Sim, muitos”.

**M.P.**

1. “Sim”

2. “Só leem as histórias que levo da escola”.
3. “No fim de semana, de manhã”.
4. “Eu peço”.
5. “Sim”.
6. “Do Mickey, do Tarzan”.
7. “Sim”.

**M.T.**

1. “Sim”.
2. “Leem outras, umas que tenho em casa”.
3. “Depois de jantar, quando estou na mesa”.
4. “Eles leem se pedir”.
5. “Sim”.
6. “Do Rei Leão, dos Pijamax, do Jake”.
7. “Não, só tenho dois”.

**P.**

1. “Sim”.
2. “Lê outras, a mãe conta sem história”.
3. “Quando vou adormecer”.
4. “Sem eu pedir”.
5. “Gosto”.
6. “Das tartarugas ninja, do Tarzan, dos dinossauros, do Mickey Mouse, dos cavalos, do Zorro”.
7. “Não”.

**R.**

1. “Sim, às vezes”.
2. “Leem outras. Há livros em casa do pai e da mãe. Não há muitos livros”.
3. “Em casa. Quando está de noite”.
4. “Leem quando eles querem”.
5. “Sim”.

6. “Princesa Sofia e Noddy, Doutora Brinquedos”.

7. “Sim”.

**S.P.**

1. “À noite não”.

2. “Só leem as histórias que eu trago da escola”.

3. “No fim de semana. Quando é domingo, às vezes. À noite foi uma vez”. Cedo, *Um pesadelo do meu armário*, foi o pai”.

4. “Eu «pido»”.

5. “Sim”.

6. “*Não tem graça*, do Mickey, *Um pesadelo do meu armário*, do Elmer”.

7. “Sim, um coiso cheio de livros”.

**S.S.**

1. “Sim”.

2. “As da escola”.

3. “No fim de semana. À noite, antes de ir dormir”.

4. “Eu peço para ela ler”.

5. “Gosto”.

6. “Do Jake, das bruxas, dos morcegos”.

7. “Tenho”.

**T.**

1. “Sim, o pai. Só quando ele está ocupado é que não”

2. “Também me leem outras”.

3. “Quando acordo eu peço aos meus pais para lerem. Também quando chego da escola”.

4. “Quando eu peço”.

5. “Sim”.

6. “Tarzan, Cowboy, histórias de bruxas”.

7. “Sim”.