

**Originalmente publicado em:** NORONHA, A.P.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; MARTINS, S. e RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2008). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-989-95522-6-5.

## Comportamentos Interactivos de Leitura Conjunta Adulto-Criança

Carla Peixoto\*  
Teresa Leal\*  
Joana Cadima\*

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma das principais competências a adquirir pelas crianças no início da Escolaridade Básica (Martins, 1996), sendo considerada, igualmente, uma aquisição essencial para o posterior sucesso da criança no percurso académico e nas mais variadas áreas da sua vida (NAYEC/IRA, 1998).

A investigação tem documentado que a relação existente entre as competências que as crianças apresentam aquando da entrada na escolaridade básica e a sua realização académica posterior parece ser estável (Baydar, Brooks-Gunn, e Furstenberg, 1993; citados por Storch e Whitehurst, 2001). Assim, considerando o impacto das competências de literacia emergente no posterior desempenho académico, apresentam-se como preocupantes alguns resultados que revelam uma variabilidade substancial nas competências de literacia emergente que as crianças possuem antes de entrar na escola (Peixoto, Silva, Leal, e Cadima, 2006; Snow, Burns, e Griffin, 1998). Por conseguinte, conhecer quais os factores que determinam as competências que as crianças possuem sobre a linguagem escrita na fase anterior à entrada na escolaridade básica poderá servir de base para o desenvolvimento de programas de intervenção junto das crianças e dos seus contextos de vida, no sentido de facilitar a sua transição e adaptação à escolaridade básica (Peixoto, Silva, Leal, e Cadima, 2006).

Neste sentido, nas últimas décadas, a investigação tem considerado que as experiências que as crianças têm no ambiente familiar e no jardim-de-infância devem ser consideradas como potenciais fontes de influência na aquisição dos conhecimentos emergentes de literacia (Baker, Serpell, e Sonnenschein, 1995; Evans, Shaw, e Bell, 2000; Griffin e Morrison, 1997; Saracho, 2002; Storch e Whitehurst, 2001; Sulzby e Teale, 1996). O foco da investigação passa então a deslocar-se para os diferentes contextos de socialização em que as crianças desenvolvem interacções precoces com a linguagem escrita.

O ambiente de literacia na família tem sido tipicamente estudado através da frequência e da natureza das actividades de literacia desenvolvidas em casa, sendo a leitura conjunta de livros vastamente abordada pela investigação (Scarborough e Dobrich, 1994) e considerada «aspecto prototípico e icónico da literacia em família» (Whitehurst

---

\* Universidade do Porto, Portugal

e Lonigan, 1998, p. 855). Estudos internacionais e nacionais têm concluído que a maioria das famílias afirma ler regularmente livros de histórias com crianças de idade pré-escolar (Fitzgerald, Spiegel, e Cunningham, 1991; Mata, 2006; Peixoto, Cardoso, Leal, Silva, e Cid, 2008; Scarborough e Dobrich, 1994).

Grande parte da investigação nesta área focalizou a sua atenção apenas nos efeitos da frequência da leitura conjunta de livros no desenvolvimento da literacia das crianças (Reese e Cox, 1999), tendo demonstrado associações positivas entre a frequência de leitura conjunta e o conhecimento literário emergente das crianças (Scarborough e Dobrich, 1994; Snow *et al.*, 1998; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fishel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, e Caulfield, 1988).

Scarborough e Dobrich (1994), após uma revisão extensa da literatura sobre os efeitos potenciais da leitura conjunta, vieram questionar a relação entre a frequência de leitura conjunta de histórias, as competências de literacia emergente e o sucesso na aprendizagem da leitura. Estes autores sugeriram a importância de futuras investigações analisarem não só a quantidade, mas também a qualidade das interações pais-filhos em situação de leitura conjunta. Estudos revelam, assim, que a variabilidade existente nestas interações, normalmente avaliadas através da quantidade e do tipo de conversação entre os adultos e as crianças durante as situações de leitura, está associada a diferenças ao nível das competências de literacia emergente das crianças (DeTemple, 2001; Neuman, 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas, e Daley, 1998). Whitehurst e colaboradores (1988, 1994) concluíram que diferenças na quantidade de comportamentos interactivos em situação de leitura conjunta, como o apontar, nomear e questionar, prediziam o desenvolvimento da linguagem das crianças. Estes autores demonstraram que ensinar os pais a serem mais interactivos nas situações de leitura conjunta, em vez de se limitarem a ler literalmente o texto, produzia aumentos significativos nas competências de linguagem das crianças (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, e Fishel, 1994). Outros estudos (Cochran-Smith, 1984, 1986; Flood, 1997; Jordan *et al.*, 2000; Ninio e Bruner, 1978; Roser e Martinez 1985; Whitehurst *et al.*, 1998) citados por DeBruin-Parecki (1999), identificaram outros comportamentos que parecem promover as competências de literacia e compreensão das crianças. Exemplos desses comportamentos são: partilhar fisicamente o livro com a criança, tornar as histórias relevantes para a vida das crianças, reforçar e dar *feedback*.

Assim, parecem existir determinados comportamentos e práticas de leitura conjunta que promovem as competências de leitura e compreensão das crianças (DeBruin-Parecki, 1999).

Sendo a leitura conjunta de histórias uma das experiências mais frequentemente desenvolvidas pelos adultos e pelas crianças em contexto familiar, e considerando a escassez de instrumentos que explorem a qualidade destas interações na realidade portuguesa, o presente trabalho pretende contribuir para um maior conhecimento acerca da avaliação da interação mãe-criança em situação de leitura conjunta em Portugal. Pretende-se em primeiro lugar caracterizar os comportamentos interactivos das mães e das crianças. Em segundo lugar, pretende-se analisar as características psicométricas do *Adult/Child Interactive Reading Inventory* (ACIRI; DeBruin-Parecki, 1999, 2007) aplicado à população portuguesa, nomeadamente no que diz respeito à fidelidade e à validade dos resultados obtidos.

## Método

### Participantes

No presente estudo, a amostra (de conveniência) é constituída por 52 mães e respectivos (as) filhos (as). A idade das mães participantes variava entre 28 e 47 anos ( $M = 36,35$ ;  $DP = 3,85$ ) e os anos de escolaridade entre 4 e 19 anos ( $M = 10,73$ ;  $DP = 5,02$ ).

No que diz respeito ao estatuto profissional das mães, verificámos que 37 das mães se encontravam empregadas (71,2%), 10 encontravam-se em situação de desemprego (19,2%), 4 eram domésticas (7,7%) e 1 era estudante (1,9%).

O rendimento económico médio mensal do agregado familiar era de 1780,62 euros ( $DP = 1159,48$ ), variando entre 395,00 euros e 7300,00 euros.

Todas as crianças (31 meninos e 21 meninas) nasceram no ano de 2001 e estavam a frequentar o último ano de educação pré-escolar no ano lectivo de 2006/2007. Cerca de 65% das crianças (34) frequentavam a educação pré-escolar há mais de 2 anos, 25% (13) há entre 1 e 2 anos e 10% (5) há menos de 1 ano.

### Instrumentos

O *Inventário de Leitura Interactiva Adulto-Criança* (Adult/Child Interactive Reading Inventory – ACIRI; DeBruin-Parecki, 1999, 2007) é um instrumento de observação que avalia os comportamentos interactivos dos adultos e das crianças de idade pré-escolar em situação de leitura conjunta de livros. Este instrumento contempla três categorias de comportamentos:

- I) Manter a atenção sobre o livro;
- II) Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão;
- III) Utilizar estratégias de literacia.

Cada categoria avalia 4 comportamentos interactivos, para um total de doze *Comportamentos do adulto* e doze *Comportamentos da criança*, os quais estão relacionados entre si. Cada um dos comportamentos a observar é claramente definido no instrumento. Segundo a autora, estes comportamentos estão directamente relacionados com o que a literatura aponta como práticas adequadas de leitura.

O sistema de codificação permite, para além do registo quantitativo, o registo qualitativo, resultando em dados mais compreensivos das situações de leitura observadas. A cotação quantitativa baseia-se numa escala de 0 a 3 pontos: o 0 indica «ausência de comportamento»; o 1 indica que o comportamento ocorre «raramente»; o 2 indica que o comportamento ocorre «algumas vezes»; e o 3 indica que o comportamento ocorre «a maior parte das vezes». Os comportamentos dos adultos e das crianças são indicados separadamente por um valor individual para cada item, um valor médio para cada uma das três categorias e um valor médio total.

O presente instrumento de investigação foi originalmente construído para fins de intervenção (DeBruin-Parecki, 1999, 2007).

Para obtenção de indicadores de validade, recorreu-se ao *Inventário das Ideias Parentais acerca da Leitura* (Parent Reading Belief Inventory – PRBI; DeBaryshe e Binder, 1994). É um instrumento que avalia as crenças dos pais sobre a leitura com as crianças. Inclui, entre outros, itens relativos ao *afecto parental* («Ler com o(a) meu (minha) filho (a) é um momento especial que nós gostamos de partilhar»), à *participação da criança* («Eu faço muitas perguntas ao (à) meu (minha) filho (a) quando lemos em conjunto») e ao *conhecimento da criança* («Eu tento fazer com que a história pareça mais real para o (a) meu (minha) filho (a), relacionando-a com a sua vida»). Os pais devem indicar a sua opinião numa escala de *Likert* de 4 pontos, sendo que 1 corresponde a «discordo totalmente», 2 corresponde a «discordo», 3 corresponde a «concordo» e 4 corresponde a «concordo totalmente». Assim, este instrumento permite obter um *score* total, cujo valor pode variar entre 42 e 168, sendo que um *score* alto reflecte crenças desenvolvimentalmente adequadas dos pais. No presente estudo, o PRBI apresentou um bom índice de consistência interna ( $\alpha = 0,92$ ).

### Procedimento

A recolha de dados ocorreu entre Abril e Setembro de 2007 e foi realizada pela investigadora responsável por este estudo e por 3 investigadoras colaboradoras do Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica de Crianças e Adolescentes.

Durante a visita a casa das famílias, foi pedido às mães para responderem ao PRBI antes da realização da filmagem de uma situação de leitura conjunta de um livro de histórias entre a mãe e a criança.

A filmagem ocorreu de preferência no local onde habitualmente a mãe e a criança costumavam ver os livros. O livro foi entregue à mãe imediatamente antes do início da filmagem para que a mãe pudesse ver o livro antes do começo da gravação, ao contrário da criança, que não deveria ver o livro senão no momento da filmagem. As instruções dadas a cada mãe foram: «Como sabe, queríamos filmar o (a) seu (sua) filho (a) a ver um livro de histórias consigo. É um livro como os que normalmente crianças desta idade gostam de ver. Gostaria pois que visse o livro em conjunto com o (a) (nome da criança), da mesma forma como o faz quando vêm livros juntos, como se eu não estivesse aqui».

O livro em causa, *A Galinha Ruiva* (Coleção Leio Sozinho, Editorial Verbo), foi escolhido com base em critérios de adequação ao desenvolvimento das crianças nesta faixa etária. É uma história narrada através de frases e palavras simples, apresentando em cada página ilustrações, sugestivas e directamente relacionadas com o conteúdo do texto, suscitando o diálogo sobre a história.

Para se proceder à análise das sessões de leitura conjunta mãe-criança, disponíveis em registo vídeo, foram adoptados previamente procedimentos de treino de aplicação do instrumento e discussão de critérios de cotação, até se obter uma percentagem de acordo interobservadores considerada razoável (85%). Foram treinados dois investigadores, com recurso a registos vídeo de situações de interacção idênticas às utilizadas no presente estudo. No âmbito das sessões de treino, surgiram diversas dúvidas acerca dos critérios

de cotação das várias categorias, as quais foram devidamente apresentadas à autora do instrumento.

Os dois observadores realizaram oito sessões de treino, obtendo percentagens de acordo entre 88% e 100% nos 24 itens do instrumento (quando consideradas diferenças de 1 valor entre cotações – acordo *within one*), e uma percentagem média global de 99%.

## Resultados

Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados descritivos obtidos através do ACIRI. Seguidamente, serão apresentados os dados de fidelidade, medidos através do acordo interobservadores e do coeficiente alfa de Cronbach, bem como os dados de validade, medidos através das intercorrelações entre o valor total das categorias e o valor total de cada escala, e entre estes valores e características sócio-demográficas das mães, e as crenças maternas acerca da leitura.

### Comportamentos interactivos dos adultos e das crianças: Resultados descritivos

Nos quadros 1 e 2 são apresentadas as estatísticas descritivas de todos os itens que compõem o instrumento, bem como o valor total das categorias e o valor total de cada uma das escalas.

No que diz respeito aos *Comportamentos do adulto*, o valor total variou entre 0,42 e 2,67 ( $M = 1,38$ ;  $DP = 0,55$ ). Ao nível dos valores obtidos para as categorias, as cotações atribuídas variaram entre 0,75 e 3,00 ( $M = 2,00$ ;  $DP = 0,56$ ) na categoria *Dirigir a atenção para o texto*, entre 0,25 e 2,75 ( $M = 1,28$ ;  $DP = 0,66$ ) na categoria *Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão* e entre 0,00 e 2,75 ( $M = 0,88$ ;  $DP = 0,71$ ) na categoria *Utilizar estratégias de literacia*. Como é possível verificar no quadro 1, todos os itens variaram entre o valor mínimo e o valor máximo possíveis, excepto os itens *O adulto mantém o interesse e a atenção da criança*, *O adulto partilha o livro com a criança (mostra sentido de audiência)* e *O adulto pede à criança para recordar informação sobre a história*. Enquanto nos dois primeiros itens não se registaram cotações de 0 em nenhuma interacção, no último item, pelo contrário, não se observou cotação de 3.

Relativamente aos itens que constituem a escala *Comportamentos do adulto* e, especificamente, na categoria *Dirigir a atenção para o texto*, os resultados médios indicam que as mães conseguiram, durante a situação de leitura conjunta, manter a maior parte do tempo a proximidade física da criança, a sua atenção e interesse, bem como partilhar o livro com ela, demonstrando sentido de audiência. No entanto, verificou-se que as mães tendem a não dar oportunidade à criança para segurar o livro ou mesmo virar as páginas.

Ao nível da categoria *Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão*, verificou-se que as mães apontaram algumas vezes para imagens e palavras que aparecem no livro e questionaram a criança acerca do conteúdo do mesmo. Comportamentos como *Relacionar o conteúdo do livro com experiências pessoais* e *Fazer pausas para responder a questões das crianças* foram observados com rara frequência.

Finalmente, na categoria *Utilizar estratégias de literacia*, é possível verificar que as mães identificaram raramente pistas relacionadas com a história ou elaboraram as ideias

das crianças. Verifica-se ainda que, em média, as mães quase nunca solicitaram à criança antecipações ou recordação de informação acerca do livro.

	Comportamentos do adulto			Alfa de Cronbach
	M	DP	Mín. - Máx.	
<b>I. Dirigir a atenção para o texto</b>	<b>2,00</b>	<b>0,56</b>	<b>0,75 – 3,00</b>	
1. O adulto tenta promover e manter a proximidade física com a criança	2,60	0,72	0,00 – 3,00	
2. O adulto mantém o interesse e a atenção da criança	2,50	0,73	1,00 – 3,00	0,68
3. O adulto dá oportunidade à criança para segurar o livro e virar as páginas	0,54	0,87	0,00 – 3,00	
4. O adulto partilha o livro com a criança (mostra sentido de audiência)	2,37	0,79	1,00 – 3,00	
<b>II. Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão</b>	<b>1,28</b>	<b>0,66</b>	<b>0,25 – 2,75</b>	
1. O adulto coloca questões acerca do conteúdo do livro	1,87	1,07	0,00 – 3,00	
2. O adulto aponta para imagens e palavras para ajudar a criança na identificação e compreensão	2,04	0,86	0,00 – 3,00	0,66
3. O adulto relaciona o conteúdo do livro com experiências pessoais da criança	0,75	1,01	0,00 – 3,00	
4. O adulto faz pausas para responder a questões colocadas pela criança	0,46	0,80	0,00 – 3,00	
<b>III. Utilizar estratégias de literacia</b>	<b>0,88</b>	<b>0,71</b>	<b>0,00 – 2,75</b>	
1. O adulto identifica pistas visuais relacionadas com a história	1,23	1,15	0,00 – 3,00	
2. O adulto solicita antecipações	0,73	0,97	0,00 – 3,00	0,74
3. O adulto pede à criança para recordar informação sobre a história	0,52	0,67	0,00 – 2,00	
4. O adulto elabora as ideias da criança	1,02	0,94	0,00 – 3,00	
<b>TOTAL</b>	<b>1,38</b>	<b>0,55</b>	<b>0,42 – 2,67</b>	<b>0,85</b>

Quadro 1. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos e alfa de Cronbach dos dados relativos aos comportamentos interactivos do adulto.

Relativamente aos *Comportamentos da criança*, o valor total variou entre 0,17 e 2,50 ( $M = 1,26$ ;  $DP = 0,54$ ). Os valores obtidos nas categorias variaram entre 0,25 e 3,00 ( $M = 1,96$ ;  $DP = 0,59$ ) na categoria *Dirigir a atenção para o texto*, entre 0,00 e 2,50 ( $M = 1,09$ ;  $DP = 0,66$ ) na categoria *Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão* e entre 0,00 e 2,50 ( $M = 0,73$ ;  $DP = 0,65$ ) na categoria *Utilizar estratégias de literacia*. À semelhança dos valores obtidos na escala *Comportamentos do adulto*, verificou-se que, à excepção de dois itens (*A criança presta atenção e mantém o interesse* e *A criança é capaz de recordar informação sobre a história*), todos os outros variaram entre o mínimo e o máximo possíveis.

Analisando agora os valores obtidos em cada um dos itens, verificou-se que, na categoria *Dirigir a atenção para o texto*, as crianças procuraram e mantiveram a maior

parte do tempo a proximidade física da mãe, bem como prestaram atenção e mantiveram o interesse ao longo da sessão de leitura.

Na categoria *Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão*, em média, as crianças participantes responderam algumas vezes a questões colocadas pelos adultos acerca do livro ou identificaram por si próprias imagens e palavras. Além disso, observou-se que as crianças quase nunca colocaram questões acerca da história ou tentaram relacionar o conteúdo do livro com experiências pessoais.

Por fim, na categoria *Utilizar estratégias de literacia*, as crianças responderam, em média, raramente às imagens, palavras repetidas, ou outras pistas que o adulto apontou ou raramente foram capazes de, autonomamente, seguir padrões na história. Também raramente as crianças foram capazes de realizar antecipações, recordar informação ou fornecer ideias espontâneas acerca da história.

	Comportamentos da criança			Alfa de Cronbach
	M	DP	Mín. – Máx.	
<b>I. Dirigir a atenção para o texto</b>	<b>1,96</b>	<b>0,59</b>	<b>0,25 – 3,00</b>	
1. <i>A criança procura e mantém a proximidade física</i>	2,52	0,80	0,00 – 3,00	
2. <i>A criança presta atenção e mantém o interesse</i>	2,62	0,66	1,00 – 3,00	0,68
3. <i>A criança segura o livro e vira as páginas por si própria ou quando se lhe pede</i>	0,56	0,87	0,00 – 3,00	
4. <i>A criança inicia ou responde à partilha do livro que tem em atenção a sua presença</i>	2,13	0,95	0,00 – 3,00	
<b>II. Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão</b>	<b>1,09</b>	<b>0,66</b>	<b>0,00 – 2,50</b>	
1. <i>A criança responde a questões acerca do livro</i>	1,77	1,06	0,00 – 3,00	
2. <i>A criança responde às pistas do adulto ou identifica imagens e palavras por si própria</i>	1,75	1,01	0,00 – 3,00	0,72
3. <i>A criança tenta relacionar o conteúdo do livro com experiências pessoais</i>	0,35	0,62	0,00 – 3,00	
4. <i>A criança coloca questões acerca da história e temas relacionados</i>	0,48	0,85	0,00 – 3,00	
<b>III. Utilizar estratégias de literacia</b>	<b>0,73</b>	<b>0,65</b>	<b>0,00 – 2,50</b>	
1. <i>A criança responde ao adulto e/ou identifica pistas visuais por si própria</i>	1,13	1,12	0,00 – 3,00	
2. <i>A criança é capaz de adivinhar o que vai acontecer a seguir</i>	0,65	0,91	0,00 – 3,00	0,69
3. <i>A criança é capaz de recordar informação sobre a história</i>	0,50	0,64	0,00 – 2,00	
4. <i>A criança fornece de forma espontânea ideias sobre a história</i>	0,63	0,84	0,00 – 3,00	
<b>TOTAL</b>	<b>1,26</b>	<b>0,54</b>	<b>0,17 – 2,50</b>	<b>0,85</b>

Quadro 2. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos e alfa de Cronbach dos dados relativos aos comportamentos interactivos das crianças.

## Medidas de Fidelidade dos resultados

Durante a codificação das situações de leitura conjunta, foram realizadas verificações do acordo em 25% das sessões (num total de 14 sessões). Foram calculadas duas medidas de acordo: a percentagem de acordo *within one* (acordo com diferença de um valor) entre observadores; e o coeficiente *Weighted Kappa*. O coeficiente *Weighted Kappa* é considerado um índice de fidelidade ponderado, que calcula a proporção de acordo interobservadores em escalas ordinais, após ponderar a importância do desacordo e corrigir o acordo devido ao acaso (Cohen, 1960). Os valores de *Weighted Kappa* podem variar entre -1 (desacordo total) e 1 (acordo perfeito); um valor de zero significa que o acordo observado é devido ao acaso. Landis e Koch (1977) propuseram a classificação dos valores de *Weighted Kappa* segundo a *robutez de acordo*: entre 0,01 e 0,20, acordo ligeiro; entre 0,21 e 0,40, acordo razoável; entre 0,41 e 0,60, acordo moderado; entre 0,61 e 0,80, acordo substancial; entre 0,81 e 1,00, acordo quase perfeito.

Relativamente aos doze itens que compõem a escala *Comportamentos do adulto*, a percentagem média de acordo obtida foi de 99,4%, variando entre 93% e 100%. Por sua vez, o coeficiente *Weighted Kappa* variou entre 0,36 (acordo razoável) no item *O adulto partilha o livro com a criança* e 0,89 (acordo quase perfeito) no item *O adulto solicita antecipações*, com uma média de 0,70 (acordo substancial).

Na escala *Comportamentos da criança*, a percentagem média de acordo obtida foi de 100%. Os valores do coeficiente *Weighted Kappa* variaram entre 0,39 (acordo razoável) no item *A criança presta atenção e mantém o interesse* e 1,00 (acordo quase perfeito) no item *A criança é capaz de recordar informação sobre a história*, com uma média de 0,72 (acordo substancial).

Para determinar a consistência interna dos dados obtidos através do ACIRI, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach. Nos quadros 1 e 2, apresentados anteriormente, são apresentados os valores obtidos para cada uma das escalas e suas categorias de comportamentos.

O alfa de Cronbach do valor total das escalas relativas aos comportamentos do adulto e aos comportamentos das crianças são considerados adequados ( $\alpha = 0,85$ ). Relativamente aos valores para as categorias da escala sobre os comportamentos interactivos maternos, estes variaram entre 0,66 e 0,74, enquanto que os valores das categorias relativas aos comportamentos interactivos da criança variaram entre 0,68 e 0,72. De referir que cada uma das categorias é composta por apenas 4 itens, o que poderá justificar estes valores (Pallant, 2001). Estes resultados são consistentes com os encontrados pela autora do instrumento (DeBruin-Parecki, 2007).

## Medidas de Validade dos resultados

No quadro 3 são apresentadas as correlações entre as duas escalas que constituem o instrumento ACIRI: *Comportamentos do adulto* e *Comportamentos da criança*. Nesta análise foram incluídos os valores totais das categorias de cada uma das escalas e o valor total das escalas. Adicionalmente, analisaram-se as correlações entre estas variáveis e algumas características maternas.



Uma vez que a maior parte das variáveis violavam o pressuposto da normalidade das distribuições, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Spearman*. Os resultados destas análises serão interpretados com base nas convenções propostas por Cohen (1992): um *rs* de 0,10 é considerado pequeno (associação fraca), um *rs* de 0,30 é considerado médio (associação moderada) e um *rs* de 0,50 é considerado grande (associação forte) (cf. Field, 2005).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Comportamentos do adulto</i>										
1. Dirigir a atenção para o texto										
2. Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão	0,52**									
3. Utilizar estratégias de literacia	0,57**	0,73**								
4. <b>TOTAL Adulto</b>	0,79**	0,87**	0,90**							
<i>Comportamentos da criança</i>										
5. Dirigir a atenção para o texto	0,87**	0,46**	0,51**	0,68**						
6. Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão	0,54**	0,85**	0,70**	0,81**	0,61**					
7. Utilizar estratégias de literacia	0,53**	0,61**	0,83**	0,77**	0,55**	0,76**				
8. <b>TOTAL Criança</b>	0,70**	0,73**	0,78**	0,86**	0,80**	0,91**	0,89**			
<i>Variáveis maternas</i>										
9. Idade da mãe	0,07	0,04	0,11	0,07	-0,06	-0,00	-0,01	-0,04		
10. Anos de escolaridade	0,33*	0,26	0,46**	0,41**	0,19	0,16	0,25	0,19	0,12	
12. Crenças sobre leitura	0,34*	0,25	0,36**	0,38**	0,24	0,18	0,25	0,24	0,06	0,40**

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Quadro 3. Coeficientes de correlação de Spearman entre os resultados do ACIRI e variáveis maternas.

Os resultados apresentados no quadro 3 apontam para associações positivas e fortes, estatisticamente significativas, entre a nota total dos comportamentos do adulto e a nota total dos comportamentos da criança, bem como entre as categorias que compõem cada uma das escalas. Como seria de esperar, os comportamentos evidenciados pelas mães e pelas crianças durante a situação de leitura conjunta parecem relacionar-se mutuamente. Por sua vez, as correlações entre as categorias e as respectivas notas totais são igualmente fortes e positivas.

Foi ainda verificada a associação entre os comportamentos dos adultos e das crianças em situação de leitura conjunta e algumas variáveis maternas. Não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre a idade materna e as variáveis do instrumento ACIRI.

Foram encontradas associações positivas moderadas, estatisticamente significativas, entre a escolaridade materna e as categorias *Dirigir atenção para o texto* e *Utilizar estratégias de literacia*, bem como com a respectiva escala *Comportamentos do adulto*, o

que indica que as mães com escolaridade mais elevada tendem a demonstrar com maior frequência estes comportamentos.

Finalmente, verificaram-se associações moderadas, positivas e significativas entre as crenças maternas acerca da leitura com as crianças e a nota total da escala *Comportamentos do adulto* e respectivas categorias, excepto com a categoria *Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão* (associação fraca e não significativa). Estas associações sugerem que as mães que apresentam crenças desenvolvimentalmente adequadas acerca da leitura tendem a desenvolver com maior frequência comportamentos interactivos de leitura adequados. Quanto às variáveis que compõem a escala *Comportamentos da criança*, registaram-se associações fracas e não significativas com as crenças das mães.

## Discussão dos resultados e conclusões

O presente estudo tinha por objectivo apresentar o instrumento ACIRI (DeBruin-Parecki, 1999, 2007) e analisar as suas características psicométricas.

De um modo geral, os resultados obtidos neste grupo de díades mãe-criança revelaram que o ACIRI apresenta características psicométricas adequadas, sugerindo que este instrumento constituiu uma importante ferramenta no processo de avaliação da qualidade das situações de leitura interactiva entre adultos e crianças.

Os resultados obtidos ao nível da fidelidade dos dados sugerem que a realização de treino e discussão de critérios de cotação do instrumento foi uma importante fase no processo de obtenção de níveis aceitáveis de acordo interobservadores.

Relativamente à consistência interna dos dados, apesar de os valores das categorias de cada uma das escalas do instrumento não revelarem valores adequados de consistência (pelo que merecerão uma atenção reforçada em análises posteriores), os valores totais das escalas *Comportamentos do adulto* e *Comportamentos da criança* podem ser utilizados como medidas consistentes da qualidade da leitura interactiva adulto-criança.

No que se refere aos indicadores de validade dos dados, foi possível verificar, como seria de esperar, uma associação positiva forte entre os comportamentos das mães e das crianças. Relativamente às características maternas, encontrou-se uma associação positiva, apesar de moderada, entre as categorias da escala *Comportamentos maternos* e os dados obtidos no PRBI, um instrumento de avaliação de crenças maternas sobre leitura com crianças. A escolaridade materna também aparece associada com os comportamentos que as mães demonstram durante a situação de leitura conjunta.

Os comportamentos interactivos das mães e das crianças durante a leitura de um livro de histórias, enquanto avaliados pelo ACIRI, apresentaram valores totais médios baixos. Apesar do clima agradável e da proximidade física verificada nas interacções estabelecidas entre as mães e as crianças, bem como das frequentes questões e comentários acerca da informação disponibilizada pelas imagens e pelo texto contido no livro, foi possível observar que a maioria das mães raramente, ou mesmo nunca, solicitou às crianças intervenções que exigissem distanciamento da realidade imediata ou elaborou as ideias das crianças. Por sua vez, a maioria das crianças limitou-se a responder aos pedidos das mães, realizando poucas intervenções espontâneas.

Estes dados são particularmente preocupantes se considerarmos a grande relevância que a investigação tem atribuído a alguns destes comportamentos na promoção do desenvolvimento das competências de literacia emergente das crianças (e.g., DeTemple, 2001; Neuman, 1996; Whitehurst *et al.*, 1994; DeBruin-Parecki, 1999, 2007). Parece-nos que o ACIRI, além de representar um instrumento relevante para a avaliação desses comportamentos, pode constituir um útil guião para orientar e promover comportamentos interactivos de leitura conjunta adequados por parte dos adultos e das crianças no âmbito de programas de intervenção.

De facto, o ACIRI tem sido vastamente utilizado nos Estados Unidos com propósitos de intervenção (DeBruin-Parecki, 1999, 2007). Em Portugal, uma equipa do Centro de Psicologia da Universidade do Porto utilizou o ACIRI no âmbito de um projecto de intervenção denominado Clube de Leitura, tendo-se revelado um valioso instrumento no desenvolvimento de um programa com vista à melhoria da qualidade das interacções adulto-criança em situação de leitura conjunta (Gamelas, Leal, Alves, e Grego, 2003).

De acordo com a perspectiva de que a família constitui uma grande influência no desenvolvimento das competências de literacia das crianças, e tendo em consideração que, em Portugal, são poucos os instrumentos que avaliam a qualidade dos momentos de leitura proporcionados às crianças no seu ambiente familiar, resta-nos concluir que o ACIRI é um instrumento com potencial utilidade na área da investigação, bem como na área da intervenção em contexto português.

**Nota:**

O trabalho apresentado insere-se no Projecto de Investigação para Tese de Doutoramento: *Contributos para o Estudo da Literacia Familiar em Portugal* (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/30764/2006).

**Referências Bibliográficas**

- ▶ BAKER, L.; SERPELL, R. e SONNENSCHNEIN, S. (1995). Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Preschoolers. In L. Morrow (Ed.), *Family Literacy: Connections in schools and communities*. Newark, DE: International Reading Association.
- ▶ COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. In *Education and Psychological Measurement*, n.º 20, pp. 37-46.
- ▶ COHEN, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology: A Power Primer. In *Psychological Bulletin*, n.º 112, pp. 155-159.
- ▶ DeBARYSHE, B.D. e BINDER, J.C. (1994). Development of an instrument to measure parents' beliefs about reading aloud to young children. In *Perceptual and Motor Skills*, n.º 78, pp. 1303-1311.

- ▶ DeBRUIN-PARECKI, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices*. University of Michigan, Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. Retirado a 8 de Março de 2005, de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-004/2-004.pdf>
- ▶ DeBRUIN-PARECKI, A. (1999). *Let's Read Together: improving literacy outcomes with the adult/child interactive reading inventory (ACIRI)*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ▶ De TEMPLE, J.M. (2001). Parents and children reading books together. In O. K. Dickinson e P. O. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and school*, pp. 31-51. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ▶ EVANS, M.A.; SHAW, D. e BELL, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. In *Canadian Journal of Experimental Psychology*, n.º 54, pp. 65-75.
- ▶ FIELD, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- ▶ FITZGERALD J.; SPIEGEL, D.L. e CUNNINGHAM, J.W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. In *Journal of Reading Behavior*, n.º 23, pp. 191-213.
- ▶ GAMELAS, A.M.; LEAL, T.; ALVES, M.J. e GREGO, T. (2003). Contributos para o desenvolvimento da literacia. Clube de leitura. In F.L. Viana, M. Martins e E. Coquet (Coord.) *Leitura e Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- ▶ GRIFFIN, E.A. e MORRISON, F.J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. In *Early Child Development and Care*, n.º 127/128, pp. 233-243.
- ▶ LANDIS, J.R. e KOCH, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. In *Biometrics*, n.º 33, pp. 159-174.
- ▶ MARTINS, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- ▶ MATA, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- ▶ NAYEC/IRA (1998). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. In *Young Children*, n.º 53 (4), pp. 30-46.
- ▶ NEUMAN, S.B. (1996). Children engaged in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. In *Early Childhood Research Quarterly*, n.º 11, pp. 495-513.
- ▶ PEIXOTO, C.; LEAL, T.; CARDOSO, M.J.; SILVA, M. e CID, C. (2008). Experiências de literacia em diferentes contextos familiares: o caso das crianças em idade pré-escolar. In *Actas do I Congresso Internacional de Estudos da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho (CD- ROM).

- ▶ PEIXOTO, C.; SILVA, M.; Leal, T. e Cadima, J. (2006, Outubro). *Desenvolvimento da Literacia Emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no 6.º encontro nacional / 4.º internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração, Braga.
- ▶ REESE, E. e COX, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. In *Developmental Psychology*, n.º 35 (1), pp. 20-28.
- ▶ SARACHO, O.N. (2002). Family literacy: exploring family practice. In *Early Child Development and Care*, n.º 172 (2), pp. 113-22.
- ▶ SCARBOROUGH, H. S., e DOBRICH, W. (1994). On efficacy of reading to preschoolers. In *Developmental Review*, n.º 14, pp. 245-230.
- ▶ SÉNÉCHAL, M.; LeFEVRE, J.A.; THOMAS, E. e DALEY, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. In *Reading Research Quarterly*, n.º 32, pp. 96-116.
- ▶ SNOW, C.; BURNS, M. e GRIFFIN, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- ▶ STORCH, S.A. e WHITEHURST, G.J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low income backgrounds. In *New Directions for Child and Adolescent Research*, n.º 92, pp. 53-71.
- ▶ SULZBY, E. e TEALE, W. (1996). Emergent Literacy. In R. Bau, M. Kamil, P. Mosenthal e P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2, pp. 727-757. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ▶ WHITEHURST, G.J.; FALCO, F.L.; LONIGAN, C.J.; FISHEL, J. E.; DeBARYSHE, B.D.; VALDEZ-MENCHACA, M.C. e CAULFIELD, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. In *Developmental Psychology*, n.º 24 (4), pp. 552-559.
- ▶ WHITEHURST, G.J.; ARNOLD, D.S.; EPSTEIN, J.N.; ANGELL, A.L.; SMITH, M. e Fishel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. In *Developmental Psychology*, n.º 30 (5), pp. 679-689.
- ▶ WHITEHURST, G.J. e LONIGAN, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. In *Child Development*, n.º 69 (3), pp. 848-872.
- ▶ SNOW, C.; BURNS, M. e GRIFFIN, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.