



A Inteligência Emocional e a Leitura
Um estudo com crianças do
1º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lénia Carina Vieira Freitas
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2012

Ma
nt

T/M UMA

159.9

FRE Int

71242

A Inteligência Emocional e a Leitura

Um estudo com crianças do
1º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lénia Carina Vieira Freitas

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Saint-Exupéry

Durante a concretização deste trabalho contei com o apoio de diversas entidades e pessoas às quais gostaria de prestar o meu agradecimento:

À Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos pela autorização para o desenvolvimento do estudo nas escolas da região.

Às escolas onde foi realizada a recolha de dados, particularmente às direções e aos docentes pela disponibilidade e simpatia.

À Professora Doutora Glória Franco, por me ter orientado nesta dissertação, pelo apoio, responsividade, partilha de conhecimentos, por ter confiado em mim e por ter-me transmitido força e segurança em todos os momentos.

Às minhas amigas e colegas deste longo caminho, especialmente à Tatiana, à Susana, à Raquel e à Stephanie, pelos momentos que nunca esquecerei, por me terem feito crescer enquanto pessoa e sem as quais este percurso não teria sido tão maravilhoso e enriquecedor.

À Sandra, amiga de sempre e para sempre, por ter estado sempre do meu lado e por ter-me mostrado ao longo do tempo os verdadeiros tesouros da amizade.

À minha família, especialmente à minha avó pelo seu amor incondicional e por ter sido ao longo da minha vida um grande exemplo de generosidade. Ao meu avô que, embora não esteja fisicamente presente, está sempre comigo. Aos meus pais por tudo o que me têm dado e transmitido e ao meu irmão por tornar a minha vida mais radiante.

Ao Leonardo, pelo amor e pelo apoio sem limites, por ter sempre acreditado em mim e por ser um porto seguro nos momentos mais difíceis.

Resumo

Os estudos acerca da inteligência emocional têm explorado as repercussões e a importância deste constructo no quotidiano dos indivíduos. Os estudos na infância, em particular, têm-se debruçado sobre estratégias e métodos que permitam o desenvolvimento de competências associadas a este domínio.

No processo de leitura, nomeadamente de histórias, existe toda uma descodificação de narrativas, papéis e emoções que não se traduzem apenas no aumento de conhecimentos mas igualmente em aprendizagens que podem ser transpostas para a vida real. Os estudos entre a inteligência emocional e a leitura são muito escassos, assim esta investigação objetiva verificar se existe relação entre a inteligência emocional e a leitura

Neste estudo participaram 138 crianças com idades compreendidas entre os oito e os 11 anos de idade e que frequentavam o 3º e 4º ano de escolaridade em dois estabelecimentos de ensino público da Região Autónoma da Madeira (RAM). Foram aplicados um *Questionário acerca da Leitura*, o *Emotional Quotient-inventory: youth version* (EQ-i: YV (short form)) e o *Test of Emotional Comprehension* (TEC- versão computadorizada).

Os resultados obtidos sugerem que a Inteligência emocional está relacionada com a leitura, no sentido que as crianças que gostam de ler e que têm hábitos de leitura, apresentaram valores mais elevados nos instrumentos administrados. Observou-se ainda que os resultados são diferentes consoante os tipos de livros, a influência de outros indivíduos e até mesmo as razões da escolha de um determinado livro.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Leitura, Infância, Educação emocional

Abstract

The Studies about Emotional Intelligence has been explored in relation to the impact and importance on everyday life. In particular, childhood studies have addressed strategies and methods that enable the development of skills associated with this field.

The process of reading and decoding of stories, roles and emotions not only result in increasing knowledge but also in learning that this can be applied to life. Studies of emotional intelligence and reading are very scarce, so the research aims to verify whether a relationship exists between emotional intelligence and reading.

The participants in this study were 138 children's aged between eight and 11 years and attending the 3rd and 4th grade of two public schools in the Autonomous Region of Madeira (ARM). We used the *Questionnaire on Reading, The Emotional Quotient-Inventory: youth version-short form* (EQ-i: YV (S)) and the *Test of Emotional Comprehension* (TEC-computerized version).

The results suggest that emotional intelligence is related to reading, in the sense that children who enjoy reading and have reading habits have showed higher values in the instruments administered. It was observed that these values are different according to the types of books, the influence of others, and even the reasons for choosing a particular book.

Keywords: Emotional Intelligence, Reading, Childhood, Emotional education.

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I-Enquadramento Teórico	
Capítulo 1- Inteligência Emocional.....	4
1.1 Percursos do Estudo da Inteligência Emocional.....	4
1.2 Conceito de Inteligência Emocional.....	6
1.3 Modelos de Inteligência Emocional.....	7
1.3.1 Modelo de Habilidades de Mayer e Salovey.....	8
1.3.2 Modelo de Goleman.....	10
1.3.3 Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On.....	11
1.4 Mensuração da Inteligência Emocional.....	12
1.5 Importância da Inteligência Emocional na Infância.....	14
Capítulo 2- A Leitura.....	17
2.1 O Processo de Leitura.....	17
2.2 A Importância da Leitura.....	18
2.3 Hábitos de Leitura.....	19
2.4 Gosto e Preferências de Leitura.....	22
2.5 A Inteligência Emocional e a Leitura.....	24
Parte II-Estudo Empírico	
Capítulo 3 – Metodologia.....	26
3.1 Pertinência do Estudo e Questões de Investigação.....	27
3.2 Amostra.....	28
3.3 Instrumentos.....	29
3.3.1 Questionário acerca da leitura.....	29
3.3.2 <i>Emotional Quotient-inventory: youth version-short form (EQ-i: YV (S))</i>	29
3.3.3 <i>Test of Emotion Comprehension (TEC-versão computadorizada)</i>	30
3.4 Procedimentos.....	31
3.4.1 Condições de Aplicação.....	31
3.4.2 Análise dos Dados.....	31

Capítulo 4- Apresentação dos Resultados.....	32
4.1 Inteligência Emocional.....	32
4.2 Leitura.....	33
4.3 Inteligência Emocional e Leitura.....	41
Capítulo 5- Discussão.....	57
Parte III- Conclusão.....	63
Referências Bibliográficas.....	67
Anexos.....	79

Índice de Quadros

Quadro 3.1- Distribuição da amostra por sexo, ano de escolaridade e escola

Índice de Figuras

Figura 4.1- Percentagens relativas ao gosto pela leitura

Figura 4.2- Percentagens relativas ao tempo diário despendido na leitura

Figura 4.3-Percentagens de livros lidos no presente ano letivo

Figura 4.4- Percentagens relativas à percepção das crianças acerca da frequência com que leem

Índice de Tabelas

Tabela 4.5 - Percentagens relativas às opções que as crianças levariam numa viagem

Tabela 4.6- Percentagens relativas às razões apontadas pelas crianças para o processo de leitura

Tabela 4.7- Percentagens relativas à questão “com quem costumam ler”?

Tabela 4.8- Percentagens relativas hábitos de leitura dos familiares

Tabela 4.9- Percentagens relativas ao tipo de leitura realizada

Tabela 4.10- Percentagens relativas ao género de livros preferidos

Tabela 4.11- Elementos que as crianças têm em consideração na escolha de um livro

Tabela 4.12- Coeficiente de correlação de Spearman entre o gosto pela leitura e o resultado total do TEC e do EQ-i: YV (S)

Tabela 4.13- Regressão Linear entre o total do EQ-i:YV (S) e o gosto pela leitura

Tabela 4.14- Coeficiente de correlação de Spearman entre o gosto pela leitura e as sub-escalas do EQ-i:YV (S)

Tabela 4.15- Teste do Qui- Quadrado por simulação de Monte Carlo entre as variáveis gosto pela leitura e os componentes do TEC

Tabela 4.16- Coeficiente de correlação ponto-bisserial entre o ler e escrever e o resultado total do TEC e do EQ-i:YV(S)

Tabela 4.17- Regressão Linear entre o total do EQ-i:YV (S) e o gosto pela leitura e escrita na escola

Tabela 4.18- Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre o ler e escrever e as subescalas do EQ-i:YV(S)

Tabela 4.19- Teste de independência do Qui-Quadrado entre o ler e escrever e os componentes do TEC

Tabela 4.20- Correlações significativas entre a opção “porque me dá satisfação” e as subescalas do EQ-i: YV (S)

Tabela 4.21- Teste de independência do Qui-Quadrado entre a opção “porque me dá satisfação” e os componentes do TEC

Tabela 4.22- Coeficiente de correlação de Spearman entre a leitura no espaço extraescolar e o resultado total do o TEC e do EQ-i:YV(S)

Tabela 4.23- Coeficiente de correlação de Spearman entre a leitura no espaço extraescolar e as subescalas do EQ-i:YV(S)

Tabela 4.24- Teste do Qui- Quadrado por simulação de Monte Carlo entre o hábito de ler no espaço extraescolar e os componentes do TEC

Tabela 4.25- Coeficiente de correlação de Spearman entre o tempo diário despendido na leitura e os livros lidos em relação ao resultado total do TEC e do EQ-i: YV (S)

Tabela 4.26- Regressão linear entre o total do EQ-i:YV(S) e o número de livros lidos

Tabela 4.27- Coeficiente de correlação de Spearman entre o tempo diário despendido na leitura e os livros lidos em relação às subescalas do EQ-i:YV (S)

Tabela 4.28- Teste do Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo entre o tempo despendido na leitura e os componentes do TEC

Tabela 4.29- Teste do Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo entre o número de livros lidos e os componentes do TEC

Tabela 4.30- Coeficiente de correlação de Spearman relativo à questão “com que é que costumas ler e o resultado total do TEC e do EQ-i: YV (S)

Tabela 4.31- Coeficiente de correlação de Spearman relativo à questão “com que é que costumas ler” e as subescalas do EQ-i: YV (S)

Tabela 4.32 -Teste de independência do Qui Quadrado entre o ler sozinho e o componente VI do TEC

Tabela 4.33- Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre os géneros de livros e o total do TEC e do EQ-i:YV(S)

Tabela 4.34- Coeficiente de correlação de Spearman entre a variável “utiliza as coisas que aprendo nos livros no meu dia-a-dia” e os totais total do TEC e do EQ-i:YV(S)

Tabela 4.35 -Teste Qui Quadrado entre o “utilizar as coisas que aprendo nos livros no meu dia-a-dia e o componente VII do TEC

Tabela 4.36- Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre os factores tidos em conta na escolha de um livro e o total do TEC e do EQ-i: YV (S)

Tabela 4.37- Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre os factores tidos em conta na escolha de um livro e as escalas do EQ-i:YV(S)

Tabela 4.38- Coeficiente de correlação de Spearman entre os factores envolvidos na escolha de um livro e o resultado total do TEC e do EQ-i:YV(S)

Introdução

A componente emocional é um dos aspetos mais marcantes e ao mesmo tempo mais complexos do ser humano e, ao longo do tempo, tem assumido um papel de destaque quer pela sua importância, quer pelas suas implicações no quotidiano dos indivíduos.

Segundo Damásio (2003) a emoção corresponde a um conjunto de respostas químicas e neurais automáticas que surgem como consequência de um estímulo detetado pelo cérebro. Por outras palavras as emoções são desencadeadas pela forma como o indivíduo percebe um determinado acontecimento (estímulo), onde consequentemente se processa uma resposta através de reações dos diversos sistemas corporais, resultando em expressões emocionais. Para Plutchik (citado por Cardoso, 2011) estas expressões emocionais são importantes ao nível da comunicação e da adaptação dos indivíduos às mais diversas situações. Ou seja, através das emoções o sujeito transmite aos outros o que está a sentir promovendo assim uma via de comunicação, por outro lado as emoções permitem ao ser humano avaliar o ambiente que o circunda e responder de forma adaptativa. Assim as emoções funcionando como agentes reguladores do comportamento, seja este intrapessoal ou interpessoal.

Através do esclarecimento do conceito de emoção é possível compreender a sua importância desde a evolução da humanidade. De acordo com Damásio (2000) as emoções consistem em respostas evolutivas a determinados estímulos. Um exemplo desta questão são as respostas do organismo perante o medo, um indivíduo perante uma situação que lhe desperta medo poderá iniciar um movimento de fuga. De forma mais intrínseca o seu organismo, para fazer face a este comportamento, aumentará os fluxos de sangue nos membros inferiores o que irá permitir uma fuga mais rápida.

Atualmente o ser humano também enfrenta diversas mudanças, não de carácter evolutivo, como se verificou nos primórdios da humanidade, mas de carácter socioeconómico e cultural. Perante toda uma panóplia de constantes alterações o indivíduo necessitará de competências não só cognitivas mas cada vez mais de competências emocionais. A preocupação com os aspetos emocionais e o reconhecimento da sua importância na educação e no quotidiano sofreu um grande desenvolvimento desde o surgimento do conceito de inteligência emocional.

O conceito de inteligência emocional, segundo Mayer, Roberts, e Barsade (2008) veio enriquecer a percepção acerca do funcionamento humano e atribuir atenção ao papel das emoções no contexto familiar, escolar e laboral. Embora este conceito não seja novo,

tem sido alvo de desenvolvimento ao longo dos anos, no que toca à sua definição, estrutura e validade. O aparecimento do conceito de inteligência emocional não deixou de ser controverso uma vez que as primeiras definições de emoção comportavam uma conotação mais negativa, considerando as emoções como agentes desorganizadores ou perturbadores da atividade mental. Já perante este novo conceito as emoções foram associadas a um tipo de inteligência.

O desenvolvimento do constructo de inteligência emocional tem sido acompanhado por diversos estudos que têm cimentado progressivamente a sua importância, nomeadamente a relação entre este conceito com factores de sucesso, bem-estar e de relações interpessoais positivas.

Estando a inteligência emocional relacionada com o sucesso de vida torna-se fulcral desenvolver este constructo desde tenra idade, principalmente no contexto educativo onde a inteligência emocional tem suscitado um grande interesse. Fernández-Berrocal e Extremera (2005) afirmam que é necessário inculcar nas crianças e jovens formas inteligentes de sentir e ao mesmo tempo sensibilizar os educadores e familiares neste sentido com o intuito de estabelecer um equilíbrio tanto nas relações como nos comportamentos.

Se como afirma Mayer e Salovey (1997) a aprendizagem emocional é um processo natural que acompanha muitas atividades quotidianas, a leitura poderá ser, na nossa opinião, mais uma dessas atividades onde a inteligência emocional desempenha um papel fundamental. Já que na leitura, nomeadamente na leitura de histórias, há que haver a descodificação de histórias, de papéis dos personagens e de múltiplas emoções. De acordo com Robinson e Weintraub (1973) um livro ostenta um valor desenvolvimental na medida em que permite todo um conjunto de estímulos que podem se repercutir em novos padrões de comportamento. A relação entre leitura e a inteligência emocional carece de estudos, contudo existem alguns indícios que sugerem a existência de relação entre ambas (García & Ibáñez, 2010; Mayer & Salovey, 1997).

Assim sendo este estudo pretende, tendo em conta os benefícios conhecidos do desenvolvimento da inteligência emocional e da leitura e da atualidade destes conceitos em termos educativos, contribuir para a expansão da investigação nesta área. Em termos gerais objetiva-se: verificar se existe relação entre a inteligência emocional e a leitura, nomeadamente em verificar se níveis elevados de inteligência emocional estão associados aos hábitos e preferências de leitura e compreender quais esses hábitos e preferências.

A dissertação está dividida em três partes: uma dedicada ao enquadramento teórico, a outra à apresentação do estudo empírico e, uma última, dedicada às conclusões. A primeira parte compreende dois capítulos, o primeiro diz respeito ao conceito de inteligência emocional, a sua origem, modelos teóricos mais conceituados, instrumentos de medida e ainda a importância deste conceito na infância. No segundo capítulo o foco teórico debruçar-se-á sobre os hábitos de leitura e as preferências de leitura bem como a relação da leitura com a inteligência emocional, num levantamento da literatura existente.

A segunda parte trata a metodologia, o método e materiais do estudo empírico desenvolvido e a apresentação e discussão dos resultados. Na terceira e última parte apresentam-se as conclusões, as possíveis implicações do estudo, limitações e sugestões para futuras investigações.

Parte I-Enquadramento Teórico

Capítulo 1- Inteligência Emocional

1.1. Percursos do estudo da inteligência emocional

A inteligência, apesar de toda a divergência e controvérsia que envolve o conceito, é evidentemente o constructo que, ao longo dos tempos, mais interesse tem despertado nas mais diversas áreas. Esta afirmação é comprovada pelas múltiplas investigações que ao longo dos tempos têm procurado explicar, compreender e avaliar esta dimensão.

O estudo da inteligência conquistou uma atenção especial na área da psicologia pois, segundo Bairrão (1988), a prática psicológica tem considerado a inteligência um aspeto muito importante nas mais diversas situações, nomeadamente quando é esperado uma determinada resposta do indivíduo. Apesar das numerosas perspetivas, a inteligência continua a ser um aspeto a ter em conta na análise do comportamento, devido às suas repercussões significativas na vida dos indivíduos.

Ao longo dos tempos muitos foram os estudiosos que contribuíram para o desenvolvimento das investigações sobre a inteligência, entre os nomes mais sonantes estão Charles Darwin e Francis Galton, a quem são atribuídos os primeiros estudos acerca da inteligência e também Alfred Binet e Charles Spearman, percursores dos estudos contemporâneos da inteligência (Brody, 2000; Gardner, Kornhaber & Wake, 1996).

A partir dos anos 80 verificou-se um período de mudança no que concerne às investigações e conceptualizações da inteligência. Neste período, caminhos nunca antes considerados, foram explorados, o que proporcionou todo um conjunto de novas possibilidades e de novos conceitos de inteligência. Os aspetos considerados nas definições clássicas de inteligência como o pensamento abstrato, resolução de problemas, tomada de decisão, capacidade de aprender e a capacidade de adaptação (Sternberg, 1997) começaram a dar lugar às questões emocionais e interpessoais. As concepções unitárias de inteligência foram progressivamente saindo de palco quando novos tipos de inteligência foram assumindo o papel principal.

A teorização da IE foi possível através do contributo de teorias antecessoras nomeadamente o conceito de inteligência social, de inteligência prática, as inteligências pessoais de Gardner, as investigações nas áreas da cognição e do afeto e algumas descobertas ao nível da neurobiologia (Gonçalves, 2006).

A inteligência social teve como precursor E.L.Thorndike, este autor procurou identificar um conjunto de competências possíveis de medir ou prever o sucesso dos indivíduos, na forma como agem com os outros e que se distinguem das competências associadas à inteligência geral (Albrecht, 2006). A inteligência social, segundo este autor (citado por Candeias, 2008) corresponde à capacidade de compreender os outros e agir de forma sábia nas relações sociais. Neste sentido é necessário compreender e utilizar noções relativas ao mundo social e interpessoal.

O conceito de inteligência prática ou contextual foi proposto por Sternberg e insere-se no quadro dos componentes determinantes para o sucesso dos indivíduos. De acordo com Sternberg e Wagner (1986) o pensamento prático pressupõe uma mente em ação, este tipo de pensamento está envolvido nas atividades diárias e na persecução de objetivos nessas mesmas atividades. Nesta lógica Sternberg et al. (2000) definiu a inteligência prática como a capacidade de compreender e resolver problemas do quotidiano e de se adaptar ao meio envolvente.

Gardner em meados dos anos 80 realizou vários questionamentos acerca da inteligência e criticou o conceito vigente de inteligência afirmando que este não abarcava todo um conjunto de atividades humanas. Nesta sequência propôs a teoria das inteligências múltiplas com objetivo de pluralizar o conceito uno de inteligência, concebendo sete variantes principais de inteligência: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Gardner, 1993).

Em relação à emoção e à cognição, durante muito tempo, estes processos neurológicos foram considerados opostos, onde as emoções não penetravam no campo da razão, todavia de acordo com Branco (2004) alguns conhecimentos obtidos nas últimas décadas do século XX implicaram avanços significativos na área das neurociências.

Os trabalhos de Damásio contribuíram para esta mudança de pensamento, o neurologista no livro *O Erro de Descartes* Damásio relata o caso de um paciente que ficou com uma lesão numa área do cérebro e tornou-se menos emotivo. Este caso remete fez transparecer alguns indícios de que era a relação entre as emoções e partes específicas do cérebro (Damásio, 2000). Damásio investigou quais as consequências de lesões cerebrais que ligam o córtex pré-frontal à amígdala e verificou que ao contrário do que se julgava existem evidências que comprovam a relação entre o afeto e a cognição.

O neurocientista LeDoux (2000) também contribuiu neste campo de conhecimento ao defender que a cognição e a emoção não funcionam de forma separada mas interativa. Alguns estudos fizeram transparecer a forma como as emoções atuam na memória,

resolução de problemas, julgamento, formas de reação, processamento de informação social, motivação, comportamento interpessoal, entre outros.

1.2 Conceito de Inteligência Emocional

O conceito de inteligência emocional (IE) tal como hoje é conhecido atualmente é o resultado de anos de investigação e reflexão, tendo na sua génese o contributo das teorias acima descritas e foi ultrapassando diversos obstáculos nomeadamente no que concerne à validade do constructo. Segundo Sternberg (1997) à priori não existem motivos para não considerar a percepção e regulação das emoções como uma forma de inteligência contudo é necessário atender a um conjunto de pressupostos. Mayer, Caruso e Salovey (2000) descrevem três critérios de inteligência: concetual (a inteligência deve refletir o desempenho mental), correlacional (a inteligência deve apresentar um conjunto de capacidades aproximadas das já descritas) e desenvolvimental (a inteligência é desenvolvida com a idade e com a experiência). Os autores através de alguns estudos concluíram que a IE representa bons critérios para ampliar o conceito geral de inteligência.

A primeira descrição do constructo de inteligência emocional poderá ser situada nos anos 60 quando foi empregue numa crítica literária à obra *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen. Van Ghent, autor da crítica, descreveu várias personagens deste romance como possuindo esta capacidade. A primeira referência científica data de 1966 quando um psicólogo alemão utilizou o termo IE no âmbito da psicoterapia. Leuner salientou que a carência de IE era o motivo por que algumas mães sentiam-se infelizes nos meses posteriores ao parto (Mayer, Salovey & Caruso, 2004a).

Em 1987 Beasley também se referiu ao termo quando abordava o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2004a) o termo foi utilizado de forma mais intensiva por Payne em 1986 na sua tese de doutoramento, intitulada “ *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/coming out/letting go).*”

Do ponto de vista científico, a partir dos anos 90 começaram a ser publicados vários artigos sobre a IE, de destacar principalmente dois em 1990 onde foi definido e conceptualizado o conceito de IE e a apresentada a forma de mensuração deste tipo de inteligência (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990).

Apesar do grande contributo destas duas publicações o conceito de IE só se tornou mediático em 1995 com a publicação do livro *Emotional Intelligence* pelo psicólogo e jornalista Daniel Goleman (Ângelo, 2007; Branco, 2004). Neste livro Goleman compilou uma revisão da literatura existente, nomeadamente artigos mas procurou também rever alguma literatura adicional relacionada com as emoções e o cérebro, as emoções e o comportamento social e ainda os programas de âmbito escolar direcionados ao desenvolvimento emocional e social das crianças (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). O mesmo livro cita os trabalhos de Gardner sobre as inteligências múltiplas e as investigações de Damásio sobre a ligação entre a razão, sentimentos e emoções (Goleman, 1996).

Apesar da abordagem de Goleman ter contribuído, de forma considerável, para a divulgação do conceito de IE sofreu críticas significativas. Esta abordagem tem sido considerada pseudocientífica, por se julgar que carece de fundamentação empírica suficientemente sólida. No mesmo sentido o seu carácter comercial enaltece mais o mediatismo e a divulgação do que propriamente os propostos científicos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Na opinião de Mayer e Salovey (1997) qualquer tentativa de definir IE dever relacionar a inteligência com as emoções mas não se pode resumir a cada um destes conceitos uma vez que nem tudo o que relaciona inteligência com emoção pode ser designado de IE. Embora é sabido que as emoções podem mudar os pensamentos, mas sempre esta interação implica inteligência por parte do indivíduo. Por vezes as emoções podem alterar os nossos pensamentos sobre as coisas, por exemplo o nosso humor pode influenciar a forma como encaramos as vivências, tornando-a mais positiva ou mais negativa. Contudo quando falamos em IE pressupõe-se processo mais elaborados.

1.3 Modelos de Inteligência Emocional

É possível dividir os modelos de IE em dois grupos, os modelos de aptidões como o de Mayer e Salovey e os modelos mistos, entre os quais o modelo de Bar-On e Goleman.

Os modelos de aptidões consideram que a IE comporta um conjunto de aptidões mentais, tais como as restantes inteligências e onde a emoção e o pensamento interagem de forma significativa e adaptativa (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002). Os modelos mistos são assim designados uma vez que conciliam diversas ideias, estes conceptualizam a IE como

detentora não só de aptidões mentais, como as postuladas pelo modelo de Mayer e Salovey, mas de todo um conjunto amplo de características como os traços de personalidade, a motivação, o funcionamento pessoal e social e determinadas qualidades pessoais (Mayer, Caruso e Salovey, 2000).

1.3.1 Modelo de habilidade de Mayer e Salovey

O modelo proposto por Mayer e Salovey vê a IE como uma componente da inteligência social que envolve “*the ability to monitor one’s own and other’s feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this informations to guide one’s thinking and action*” (Mayer & Salovey, 1997, p.10). Nesta definição está bem o caráter capacitativo da IE que auxilia os indivíduos a dirigir os seus pensamentos e ações. Contudo ao longo do desenvolvimento do seu modelo de IE os autores verificaram que esta definição tornou-se muito vaga e propuseram uma segunda definição mais complexa.

Assim a IE corresponde à capacidade de perceber, avaliar e expressar as emoções; capacidade de aceder e gerar emoções que auxiliem o pensamento; capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional e por fim controlar as emoções de forma a alcançar o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Ou seja, ao mesmo tempo que as emoções atribuem inteligência ao pensamento, a inteligência permite-nos pensar e utilizar as emoções de forma mais eficaz.

Estes autores organizaram estas habilidades e competências em quatro ramos, desde os processos mais básicos aos mais complexos, os ramos são os seguintes: percepção das emoções, assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções.

O primeiro ramo deste modelo corresponde à capacidade de identificar com precisão as emoções e os conteúdos emocionais. Desde os primeiros meses de vida a criança adquire um conhecimento básico acerca das emoções demonstrando a sua capacidade para responder seletivamente às expressões faciais (Brun ; Nadel, citado por Perron & Gosselin, 2007). Inicialmente esta capacidade de identificar as emoções é relativa a si próprio para depois abranger os outros. Seguidamente a identificação das emoções estende-se aos objetos e a tudo possa evocar emoção como a arte, música, arquitetura, entre outras formas. Posteriormente o indivíduo também é capaz de expressar emoções de forma aperfeiçoada e as necessidades correspondentes a essas emoções e começa a avaliar a expressão emocional, ou seja, verificar se a forma como os outros expressam as suas emoções correspondem ou não à verdade e ao que estão realmente a sentir (Franco, 2003).

O segundo ramo evoca a emoção como facilitadora do pensamento configurando as emoções como organizadoras do pensamento, por outras palavras refere-se ao processo em que as emoções facilitam o processo intelectual, dirigindo a atenção dos indivíduos para as questões mais importantes. As emoções são de certa forma um sistema de alerta que o indivíduo utiliza desde o nascimento quando necessita de algo, à medida que a criança se desenvolve as emoções moldam o seu pensamento, focando os pontos mais fundamentais (Mayer & Salovey, 1997). Neste ramo fica bem patente a ligação entre emoção e cognição e o papel das emoções no planeamento das nossas escolhas e na resolução de problemas.

O terceiro ramo corresponde à capacidade de compreensão e análise das emoções. Após a criança compreender as emoções, ela começa a perceber as semelhanças e diferenças entre estas e associa-as a diversos géneros de relacionamentos. Este ramo também inclui a capacidade de interpretar os significados transmitidos pelas emoções, a capacidade de compreender emoções complexas, que podem ocorrer em simultâneo, a mistura de emoções e por fim a transição entre estados emocionais, como por exemplo a alternância entre a raiva e a satisfação (Mayer & Salovey, 1997).

O quarto e último ramo corresponde à gestão das emoções ou controle reflexivo das emoções. Inicialmente pressupõe-se que o sujeito esteja aberto às várias emoções mesmo as menos positivas. De acordo com Mayer e Salovey (1997) quando o indivíduo acolhe os sentimentos poderão aprender sempre algo com isso. Relativamente ao segundo nível deste ramo a criança ao longo do seu desenvolvimento recebe dos seus pais diversos ensinamentos nomeadamente no que toca aos sentimentos, algumas vezes os pais alertam a criança para não expressar diversos sentimentos de acordo com as situações. Progressivamente a criança internaliza estes ensinamentos começando a compreender que as emoções podem ser separadas dos comportamentos. Este ramo também engloba a capacidade de metavaliação e a metarregulação, a primeira corresponde à quantidade de tempo dedicado às emoções e à fidelidade dessa análise, a segunda diz respeito ao esforço por parte do indivíduo, para alterar o seu humor (Franco, 2003).

Este modelo apresenta uma grande robustez conceptual facto esse que se tem descrito nos múltiplos que têm utilizado este modelo. Contudo Segundo Dantas e Noronha (2005) este modelo, à semelhança do que aconteceu com o próprio conceito de inteligência emocional, foi alvo de algumas críticas que os autores tiveram de se debater, nomeadamente o facto de esta ter sido designada por uma inteligência inapropriada, que não existiam habilidades relacionadas com a emoção e também devido às relações conflituosas existentes entre as áreas da emoção e da inteligência. Assim estes autores

discutiram estas questões constatando que a inteligência emocional aglomera aptidões mentais, que embora independentes, foram designadas de inteligência, daí a opção da sua designação.

1.3.2 Modelos de Goleman

O modelo proposto por Goleman (1996, 1998) é sem dúvida o mais conhecido e mediático modelo de IE.

Segundo Goleman (1997) os resultados académicos e o valor do quociente de inteligência (QI) não predizem necessariamente o êxito de um indivíduo. Por vezes cultivamos a ideia de que um indivíduo com excelentes resultados académicos e com um elevado QI terá muito sucesso profissionalmente mas existem muitas exceções. Na maioria das vezes o cargo que cada indivíduo desempenha na sociedade não é determinado por o QI mas por outras características que Goleman considera estarem relacionadas com a IE. Entre estas o autor ressalta a capacidade de automotivação e de persistência perante as frustrações, a capacidade de controlar os impulsos, de regular os seus estados emocionais e de sentir empatia e esperança.

Para este autor a IE correspondia à capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nos relacionamentos que estabelecemos (Goleman,1996). Nesta teorização inicial Goleman enumerou, numa interpretação generalista do modelo de Mayer e Salovey, cinco elementos principais da inteligência emocional, a autoconsciência, o gerir as emoções, a motivação, a empatia e o gerir relacionamentos.

Segundo Fatum (2008) o presente modelo foi amadurecendo e o autor sentiu a necessidade de reformular a definição de IE onde esta foi concebida como um conjunto de capacidades que permitem um maior desempenho e eficácia no trabalho. Desta forma estas habilidades também foram reformuladas de forma a adaptar o modelo à realidade do mundo do trabalho e das organizações, associando ainda habilidades sociais básicas. Assim sendo reconheceu as seguintes habilidades: Autoconsciência (capacidade de reconhecer as próprias emoções); Autorregulação (capacidade de controlar os estados emocionais); Motivação (utilização das emoções para enfrentar diversos obstáculos e assim concretizar objetivos pessoais); Empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender o que ele sente, necessita e quais as suas preocupações) e Habilidades sociais (gestão das

emoções nos relacionamentos, leitura acurada de situações sociais e a gestão de conflitos, persuasão, liderança, cooperação em prol do trabalho em equipa). A estas habilidades. Goleman associou 25 competências e consequentemente os comportamentos a estas associadas. De acordo com Goleman (1998) estas capacidades são independentes pois cada uma delas tem uma contribuição específica para a performance laboral dos indivíduos, são interdependentes porque as competências interligam-se entre si e por último hierárquicas porque cada competência surge através de outras.

O modelo de Goleman afigura-se vasto, complexo e abrangente, o próprio Goleman, como salientam Mayer, Salovey, Carusso e Cherkasskiy (2011), admitiu que a sua abordagem desviou-se da verdadeira natureza da IE. Contudo não é possível negar a sua importância no que toca à divulgação do conceito de IE e à sobreposição do quociente emocional (QE) ao QI quando se aborda o sucesso profissional.

1.3.3 Modelo de inteligência social e emocional de Bar-On

Reuven Bar-On quando iniciou os seus estudos continha um conjunto de questões que pretendia responder, nomeadamente o porquê de alguns indivíduos apresentarem mais sucesso na vida do que outros. O autor respondeu a esta pergunta parcialmente, referindo que o QE, paralelamente às habilidades intelectuais, como as medidas por o QI, podiam explicar esta diferenciação (Stein & Book, 2011).

De acordo com Bar-On (2006) a inteligência emocional e social é um conjunto correlacionado de competências emocionais e sociais, de habilidades e de facilitadores que determinam a eficiência com que os indivíduos compreendem a si próprios e se expressam, a forma com que compreendem os outros e se relacionam com eles e por último a forma com que enfrentam os desafios diários. Através desta descrição é compreensível a preferência pela designação da IE por inteligência emocional e social (Bar-On, 2000). De facto é difícil separar as emoções das relações interpessoais, as emoções representam um papel fulcral na socialização e na inserção dos indivíduos nos meios sociais, podendo revelar um sinal de adaptação positiva. Por exemplo Uma criança que seja emocionalmente mais expressiva, que compreenda melhor as emoções dos colegas tem mais probabilidade de desenvolver relações positivas (Vale, 2009).

O desenvolvimento deste modelo efetuou-se de forma diferente dos já abordados, como salienta Franco (2003), ao afirmar que este modelo em vez de partir da teoria para a

prática, fez uso inicialmente da prática, retratada na aplicação de um questionário construído por Bar-On. Este instrumento pretendia mensurar as competências emocionais e funcionamento social de forma a determinar a validade do constructo de IE (Bar-On, 2006).

O presente modelo comporta cinco componentes chave consideradas importantes para o sucesso, a cada um destes componentes estão associadas cinco competências: as capacidades intrapessoais que estão relacionadas com o conhecer-se a si próprio, saber as suas potencialidades e limitações e expressar os seus sentimentos; as capacidades interpessoais que remetem para a empatia, responsabilidade social e o estabelecimento de relações; a adaptabilidade que requer flexibilidade e a resolução de problemas; a gestão do *stress* que inclui a tolerância e o controlo dos impulsos e por fim o humor geral que é composto pelo otimismo e a felicidade (Bar-On, 2006; 2007).

Segundo Cassady & Boscack (2008) este modelo não escapou a diversas críticas, especialmente no que concerne a algumas lacunas verificadas. Na opinião de Zeidner, Matthews e Roberts (citado por Cassady & Boscack, 2008) embora Bar-On tenha incorporado na sua abordagem aspetos do funcionamento cognitivo ele excluiu o papel das habilidades cognitivas na definição que propôs de IE.

1.4 Mensuração da Inteligência Emocional

O desenvolvimento dos modelos anteriormente abordados foi acompanhado pelo igual desenvolvimento de instrumentos de medida da inteligência emocional. Segundo Franco (2003) um dos requisitos para a introdução de um novo constructo, neste caso um novo tipo de inteligência, é a existência de um instrumento que possa medir tal constructo. Assim sendo reuniram-se esforços de forma a possibilitar o desenvolvimento de tais instrumentos e assim avaliar, progressivamente, a validade do constructo de inteligência emocional. Desde o surgimento do primeiro instrumento que media um aspeto da inteligência emocional em 1990, muitos foram os que o prosseguiram, tanto medidas baseadas na realização de tarefas como muitas medidas de autorrelato em pressupostos científicos como muitas medidas de autorrelato (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

É possível enquadrar os instrumentos existentes em dois grupos, os instrumentos de desempenho e os de autorrelato. Os instrumentos de desempenho pressupõem que o indivíduo utilize de forma eficaz determinadas habilidades, Mayer, Caruso e Salovey

(2004b), ao descreverem a inteligência emocional como uma forma de inteligência que combina o pensamento e as emoções, consideram que esta é mais eficazmente medida com instrumentos de desempenho uma vez que estão subjacentes determinadas competências. Contudo estas medidas têm enfrentado a dificuldade de cotar de forma objetiva a subjetividade associada às experiências emocionais, contudo segundo esta questão tem sido ultrapassada com a utilização de procedimentos alternativos de pontuação (Pérez, Petrides & Furnham, 2005).

As medidas de autorrelato avaliam a percepção dos indivíduos sobre as suas capacidades e competências e têm sido criticadas pelo facto de existir a probabilidade de os indivíduos distorcerem as respostas e por estes não refletirem o verdadeiro desempenho dos indivíduos (Ciarrochi, Chan, Caputi, & Roberts, 2001). Mayer, Salovey e Caruso (2004b) também salientaram esta questão ao afirmar que as percepções das pessoas sobre as suas habilidades mentais são independentes das suas habilidades reais.

Embora não haja um consenso quanto à validade e adequabilidade dos dois conjuntos de instrumentação e muito menos entre os modelos propostos. Algumas perspetivas menos críticas mencionam que a IE definida como traço ou habilidade constituem o mesmo constructo mas divergem na operacionalização uma vez que utilizam instrumentos diferenciados (Chapman & Hayslip, citado por Regner, 2008).

De acordo com Brackett e Mayer (2003) os instrumentos mais conhecidos são o *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), o *The Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) e o *Schutte Self-Report Inventory* (SREIT). O MSCEIT (V2.0) é a medida de desempenho mais abordada e consiste numa versão aprimorada do *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS), este instrumento tem como objetivo medir os quatro ramos do modelo de Mayer e Salovey (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003).

Em relação às medidas de autorrelato ou autoavaliação destacam-se o EQ-i desenvolvido por Bar-On de forma a avaliar vários factores chave da competência emocional e da função social, descrito no modelo de inteligência emocional de social do mesmo autor (Bar-On, 2000). Neste âmbito ainda são conceituados o SREIT, baseado no modelo de Mayer e Salovey e ainda o *Emotional Intelligence Inventory* (EII), também baseado no mesmo modelo (Tapia & Marsh, 2006).

Os instrumentos de medida da IE têm progressivamente incrementado a sua validade, como é possível constatar através dos já vastos estudos sobre este constructo, contudo apesar de toda a panóplia de medidas existentes tem -se verificado uma grande

lacuna no que concerne à infância. Para Bueno (2008) não existe nenhum instrumento que avalie a IE com validade e fidelidade como as medidas de IE para os adultos. Isto implica uma grande dificuldade quando se pretende estudar a importância deste constructo no desenvolvimento infantil.

1.5 Importância da Inteligência Emocional na infância

O grande mediatismo que tem envolvido a IE é devido, em grande parte, aos benefícios que têm sido atribuídos a este constructo. Como referem Brackett, Mayer e Warner (2004) os psicólogos e educadores, especialmente, estão muito interessados em compreender quais as implicações da IE na vida dos indivíduos. Os estudos acerca da IE têm proliferado nos últimos anos, demonstrando aspetos positivos e versáteis da IE.

Estes estudos incidem, na sua maioria, são na faixa etária da adolescência e da idade adulta, podendo ser uma consequência da discrepância entre o número de instrumentos de medida existentes para jovens e adultos e os disponíveis para as crianças. Bueno (2008) referiu que a investigação científica relativa à IE nas crianças é muito reduzida, o que consequentemente se traduz na escassez de instrumentos de medida.

Os estudos que incidem sobre a adolescência e a adultez têm destacado a relação entre a IE e variáveis como o sucesso escolar, (Khajepour, 2011; Márquez, Martín, & Brackett, 2006; Parker et al.,2004;Petrides, Frederickson, & Furnham,2004) saúde (Davis & Humphrey, 2012; Martins, Ramalho, & Morin, 2010;) interação social (Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Lopes, Brackett, Nezleck, Schütz, & Salovey , 2004; Lopes, Salovey, Coté, & Beers, 2004); e bem-estar (Augusto-Landa, Pulido-Martos, & Lopes-Zafra , 2011; Extremera, Durán, & Rey, 2005; Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Relativamente à infância os aspetos emocionais e o desenvolvimento emocional diferencia-se do que sucede na fase adulta. Na infância ocorrem um conjunto de mudanças desenvolvimentais na compreensão que a criança possui acerca das suas emoções, na forma como as desencadeia, na forma como as gere e na forma como analisa as suas causas, consequências e diferentes modos de as expressar (Stegge & Terwogt, citado por Cardoso, 2011).

Estes processos são particularmente importantes no período escolar, onde por um lado é marcado pelo desempenho académico e por outro a sociabilização em um contexto diferente do familiar (Alves,2006). A socialização está intimamente associada ao comportamento emocional pois revela um sinal de adaptação positiva. As crianças mais

sociáveis tendem a agir de forma mais adequada nas situações sociais, não possuem tantas emoções negativas e enfrentam os problemas de forma mais construtiva (Roberts & Strayer, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Os estudos da IE na infância têm incidido, na sua maioria, sobre alguns constructos relacionados com IE como a compreensão emocional e a competência emocional.

A compreensão emocional corresponde à compreensão da natureza, causas, consequências e possibilidades de controlo e regulação das emoções (Farina, Albanese, & Pons, 2007). A compreensão emocional não é somente um constructo relacionado com a IE mas um dos componentes deste tipo de inteligência, uma vez que a resposta dos indivíduos perante os diversos estímulos ambientais está dependente da compreensão e da leitura que o mesmo faz sobre diversos acontecimentos, podendo traduzir-se ou não numa atuação emocionalmente competente (Michalson & Lewis, citado por Melo, 2005).

Os estudos neste âmbito têm relacionado a compreensão emocional com o comportamento pró social e o ajustamento, a adaptação social, popularidade entre pares e gestão de conflitos na infância.

Quadro 1.1 Estudos acerca da compreensão emocional na infância

Autores	Tema	Conclusões
Hughes, Dunn, & White (1998)	Problemas de comportamento	A compreensão emocional encontra-se negativamente correlacionada com os problemas do comportamento entre os quais a agressividade, pouca empatia e reduzido comportamento pró-social.
Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom (2001)	Comportamento social	A capacidade de reconhecer e interpretar as emoções tem efeitos ao longo do tempo no comportamento social.
Cassady, Parke, Butkovsky e Braungart (1992)	Popularidade	A compreensão emocional encontra-se positivamente correlacionada com a popularidade entre os colegas na pré-escola.
Dunn e Herrera (1997)	Resolução de conflitos	A compreensão emocional em crianças de seis anos encontra-se correlacionada com a capacidade

A competência emocional é definida como a demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção. Os indivíduos emocionalmente competentes são aquelas que reagem emocionalmente e utilizam o seu conhecimento acerca das emoções no relacionamento com outros (Saarni, 1999).

Nos estudos acerca da competência emocional destaca-se a avaliação de programas que de competências emocionais e sociais. Estes programas têm-se revelado eficazes e as suas repercussões não se traduzem apenas no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos mas também repercute-se nas aprendizagens escolares, desenvolvimento ético, desenvolvimento da personalidade, redução de problemas comportamentais e sofrimento emocional de crianças e jovens.

Fernández-Berrocal e Pacheco (2005) afirmaram que algumas problemáticas da adolescência não ocorrem por falta de informação mas sim da inexistência de habilidades emocionais e sociais para enfrentar os problemas e exigências da vida. Neste sentido e perante os benefícios das competências emocionais comprovados através de múltiplos estudos, torna-se indubitável a necessidade de as instituições de ensino e os educadores atenderem às aprendizagens emocionais e sociais, auxiliando as crianças e jovens a enquadrarem estes conhecimentos no seu repertório emocional e conseqüentemente comportamental.

Capítulo 2- Leitura

2.1 O Processo de Leitura

O processo de leitura tem mantido um papel de destaque nos processos e métodos de ensino quer pela sua importância no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos.

A leitura constitui uma forma dos indivíduos acederem a múltiplos conhecimentos e ao mesmo tempo a aprendizagem da leitura afigurar-se uma das competências principais a adquirir desde o início da escolaridade. É possível ainda realçar um terceiro domínio que está relacionado com a relação do leitor com o texto, nomeadamente a forma como esta relação contribui, não só para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos indivíduos, mas também para o desenvolvimento social e afetivo.

A leitura nem sempre foi encarada de forma positiva e fulcral para o desenvolvimento dos indivíduos, segundo Zilberman (2002) o processo de leitura já foi declinado e Platão e Sócrates são os nomes mais sonantes neste âmbito. Segundo estes filósofos a escrita e posteriormente a leitura incitavam a recordação em detrimento da capacidade de memorização. Atualmente esta posição encontra-se desadequada tendo em conta os benefícios conhecidos do ato de ler.

A tentativa de definir o ato de ler é muito complexa uma vez que se trata de um processo multifacetado uma vez que implica processos cognitivos, sociais e processos afetivos do comportamento. O ato de ler pode ser definido de forma mais geral e simplificada como a perceção de sinais gráficos contudo a leitura representa muito mais do que um simples ato mecânico. Segundo Morais (1995) a leitura é essencialmente um processo cognitivo uma vez que requer todo um conjunto de técnicas entre as quais a representação da realidade, através da visão, a competência fonológica e a grafemática.

Outras definições focam mais a essência sociocultural da leitura, para Sim-Sim (2006) a leitura é uma ação individual de construção de significado social uma vez que através da leitura foi possível transpor do presente para o futuro alguns marcos culturais.

De acordo com Cardoso-Silva (2006) a definição inicial de leitura incluía uma perceção precisa, detalhada e sequencial todavia o ato de ler pode representar contornos inesperados uma vez que os conhecimentos já adquiridos por o leitor podem interagir na forma como ele lê e interpreta um determinado conteúdo textual. Por outras palavras os textos não encerram os significados subjacentes aos mesmos, o texto representa um ponto de partida e a totalidade de significados só é alcançada pela interação entre o sujeito e o texto. Cimentando esta ideia Ortega e Gasset (citado por Cardoso-Silva, 2006) salientaram

que ler é ir além do texto e construir uma realidade mental que, embora não explícita, é fulcral para a sua compreensão. Reis (1981, citado por Mosquera & Stobäus 2011) também focou a questão referindo que a leitura implica reconstruir o universo imaginário através das coordenadas patentes no texto. Estas definições fortalecem o papel ativo indivíduo leitor na atribuição de significado ao que lê e na transposição destes sentidos e percepções para o seu quotidiano.

Uma outra definição descreve uma natureza psicológica, onde a leitura é descrita como um conjunto de processos psicológicos que inicia-se num estímulo visual e permite atingir a compreensão de um texto, através de uma atividade coordenada (Cruz, 2007).

Relativamente ao processo de aprendizagem da leitura efetua-se de forma diversa da oralidade, enquanto a fala desenrola-se de forma natural a leitura de conteúdos escritos requiere um ensino formal. Desta forma e num momento inicial as estratégias contemplam o reconhecimento global de sílabas, sons e palavras e posteriormente a descodificação de mensagens escritas e a compreensão das mesmas (Pinto, 2009).

2.2 A importância da leitura

O processo de leitura desenvolve-se progressivamente durante a escolarização e é encarado como uma competência fulcral e transversal a todas as áreas de conhecimento. De facto a leitura é uma componente prioritária dos currículos educativos nomeadamente nos primeiros anos do ensino básico (Roe & Smith, 2012).

Em Portugal a leitura tem adquirido um lugar de destaque desde os primeiros níveis de ensino, facto esse que se tem repercutido em diversos projetos entre os quais o Plano Nacional de Leitura (PNL). O PNL, aprovado em 2006, visa promover os hábitos e as competências de leitura dos portugueses mas centra-se essencialmente na infância e na adolescência. Segundo um estudo que avaliou os cinco primeiros anos deste projeto constatou-se que de forma geral tem tido impactos muito positivos nas escolas e de forma geral na sociedade portuguesa (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

A importância da leitura é conhecida e transfere-se para muitas áreas da vida dos indivíduos. É através da leitura que o sujeito consegue aceder a um conjunto de informações incrementando assim o seu conhecimento sobre o mundo, na sociedade atual isto é cada vez mais requerido. A quantidade de informação a circular é massiva e torna-se importante o que indivíduo esteja informado para se adaptar às exigências sociais. Segundo Borges (citado por Ribeiro, 2005) a leitura está associada ao sucesso escolar e profissional

e à ascensão social mas os benefícios da leitura não têm fronteiras, não se resumem apenas ao desenvolvimento linguístico e comunicativo do indivíduo pois é um dos processos mais complexos da mente humana (Chambers,2007).

De um ponto de vista psicológico a leitura poderá ter influências positivas como comprovou o estudo de Serrano e Sierra (2005). Neste estudo analisou-se os livros de autoajuda e os seus benefícios para os leitores e constatou-se que este tipo de livros poderão ser eficazes uma vez modificam determinadas variáveis causadores de sofrimento e instabilidade emocional. Neste sentido os livros poderão ser uma importante ferramenta útil e eficaz na promoção do bem-estar dos indivíduos quer a nível preventivo como remediativo.

O próprio leitor é uma fonte essencial no relato da importância da leitura o que sugere imensas interpretações, cada um encara um livro de forma diferente e as aprendizagens arrecadadas deste são tão vastas quanto as percepções e experiências de cada um. Na leitura os indivíduos estabelecem uma relação muito particular com o mundo, através da leitura novos caminhos são explorados e o próprio sujeito cresce não só como leitor mas como pessoa (Graça, 2009). No mesmo sentido Corral (2002) indica que a leitura permite uma transformação no leitor, porém está dependente do sucesso atingido na leitura do texto, uma vez que quando as competências leitoras estão comprometidas e o processo de leitura não é realizado com atenção e envolvimento as mudanças não ocorrem nos indivíduos.

O crescimento que o leitor pode alcançar é acompanhado de histórias de vida, de emoções e sentimentos porque a relação entre o leitor e o livro envolve uma escolha, expectativas e reações emocionais, a cada folhar o leitor se entrega e este processo não finda com o fechar do livro.

2.3 Hábitos de Leitura

Um hábito pode ser caracterizado como um padrão de comportamento adquirido através da aprendizagem social, que é estável, facilmente lembrado e difícil de eliminar (Cabral & Nick, 2006). Na mesma lógica de pensamento Santos (2000) refere que a leitura é considerada um hábito “...quando através de uma prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa” (p.69). A mesma autora ainda salienta que, no processo de leitura, o leitor possui motivações quando inicia o

processo de leitura, sejam elas de natureza académica e de busca de conhecimento ou de lazer e diversão. Desta forma é possível afirmar que o que leva um indivíduo a ler é algo muito complexo e multideterminado e que poderá ser compreendido através de uma análise de diversas variáveis.

Na opinião de Gamboá (2008) o envolvimento da criança com a leitura deriva, de facto, de múltiplos agentes, entre os quais o contexto social, sócioafetivo, familiar e o próprio contexto escolar. Um factor que é imprescindível abordar é a motivação para a leitura uma vez que quando se fala em hábitos de leitura surgem questões adjacentes como o que leva os indivíduos a ler, o que desperta o interesse pela leitura, o que contribui para que a leitura se torne uma prática do quotidiano. Wigfield (citado por Mata, Monteiro & Peixoto, 2009) descreve três eixos a ter em conta no estudo da motivação para a leitura: a motivação intrínseca e extrínseca, percepções de competência e eficácia e motivação social. Estes eixos, de certa forma, reúnem os requisitos para a existência de hábitos de leitura uma vez que uma criança que nutra interesse pela leitura, sinta prazer em ler ou por exemplo receba um reforço por parte de terceiros, que sinta-se competente e confiante a ler e que partilhe a atividade de ler com os outros tem mais probabilidade de ser um leitor mais envolvido. Num estudo de Baker e Scher (2002) foram observadas outras variáveis da motivação para a leitura como a forma como a criança vive as histórias, da relação da família com a leitura e o facto de a leitura decorrer num ambiente afetivo positivo.

Muito frequentemente os hábitos de leitura têm sido associados ao desenvolvimento da leitura e da escrita e ao sucesso escolar, assim sendo torna-se importante compreender como são os hábitos de leitura a nível nacional, neste âmbito será feita uma revisão aos vários estudos sobre o tema.

Segundo um estudo de Freitas e Santos (1991) acerca dos hábitos de leitura constatou-se que o acesso precoce aos livros e o papel da família e posteriormente da escola têm um papel fulcral na consolidação dos hábitos de leitura. Silva (citado por Nina, 2008), tendo por base o estudo anterior e os dados da Associação Portuguesa de Editores atestou que os índices dos hábitos de leitura de livros em Portugal, embora tenha registado alguma evolução, continuam muito baixos.

Num estudo de Santos (2002) com estudantes do secundário revelou alguns dados interessantes. Apesar de os jovens afirmarem que gostam de ler não dedicam muito tempo à leitura sendo somente 7.3% dos jovens colocou esta atividade numa escala de sete atividades. Em relação aos incentivos à leitura os jovens apontaram em primeiro lugar os

pais seguidos dos professores como as principais influências, também destacou-se a importância da oferta dos livros e os hábitos de leitura das famílias dos jovens inquiridos.

No âmbito do PNL desenvolveram-se dois estudos, *A leitura em Portugal* (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007) e *Os estudantes e a leitura* (Lages, Liz, António, & Correia, 2007) que contribuíram para conhecer os hábitos de leitura em Portugal e os motivos para que estes tenham sofrido alteração ao longo do tempo.

No primeiro estudo verificou-se que a leitura aumentou de forma geral em relação a um inquérito de 1997, os jornais são o suporte mais lido (83%), seguido das revistas (73%) e por fim os livros (57%). Os indivíduos que afirmaram não ler possuem, na sua maioria, um nível de escolaridade mais baixo (88%) e são idosos ativos mas com um percentagem significativa de não ativos (41%). A percentagem de indivíduos que lê muito diminuiu em relação a 1997 contudo houve um aumento, embora pouco expressivo, dos leitores com pouco hábitos de leitura. Nesta linha de ideias os leitores mais expressivos possuem em média o nível secundário, situam-se na faixa etária dos 15 aos 24 anos e são trabalhadores ativos. Em relação às principais fontes de incentivo à leitura os inquiridos nomearam os familiares como os principais incentivos.

O segundo estudo englobou o ensino básico e secundário, mas no âmbito desta investigação torna-se pertinente abordar os resultados referentes ao 3º e 4º ano do ensino básico. Entre os dados mais relevantes foi observado que a leitura é uma prática no espaço extraescolar por 27% das crianças e que os livros lidos pelas crianças encontram-se maioritariamente em casa. No espaço escolar a leitura assume um papel significativo sendo uma preferência entre 50% dos alunos. Em relação à quantidade de livros lidos 25% das crianças afirma ter lido mais de 20 livros sozinho e 23% leu menos de cinco livros ou nenhum, ainda neste sentido 65% da amostra diz ler os livros até ao fim.

Menezes (2010) realizou um estudo para averiguar os hábitos de leitura dos alunos do 2º e 3º ciclo e constatou que 47% dos alunos não lê mas gostava de ler mais e 32% diz ler muito. As razões mais expressivas para ler revelaram ser a ocupação dos tempos livres e por descontração. Os alunos que afirmam não ler (39%) indicaram duas principais razões para esta situação, porque existem coisas mais interessantes para fazer e porque é uma atividade aborrecida. Verificou-se que os alunos leem mais livros (67%) em relação a outros tipos de leitura. Por fim importa salientar que 40% dos alunos dedica por dia, em média, entre meia a uma hora, sendo apenas 6% aqueles que consagram duas ou mais horas à leitura.

A nível internacional um estudo realizado em Inglaterra (Clark & Foster, 2005) indicou que 38.1% das crianças lê todos os dias, 31.8% lê uma ou duas vezes por semana e 15.4% nunca lê. No mesmo estudo foi possível constatar que a maioria das crianças consideram ler o suficiente e que a leitura é uma atividade importante. Estes resultados vão ao encontro de outro estudo realizado em Singapura (Majid & Tan, 2007) onde a maioria das crianças afirmou ler todos os dias.

Sintetizando os dados dos diferentes estudos é exequível asseverar que os hábitos de leitura em Portugal têm sido incrementados ao longo dos anos contudo a leitura ainda não é uma prática que ultrapasse em termos de tempo e dedicação outras atividades.

2.4 Gosto e Preferências de leitura

Avaliar o gosto pela leitura, as preferências e os interesses entre os mais pequenos nem sempre é fácil uma vez que a literatura infantil está sobre o controle dos adultos, como relata Davila e Patrick (2010) são os adultos que escrevem os livros, que compram os livros para levar para as suas casas e que escolhem os livros a constar das bibliotecas. Perante este quadro torna-se um pouco difícil deixar as concepções de lado e olhar verdadeiramente para os interesses e preferências das crianças. Nesta secção será constituída uma análise sobre quais os gostos, interesses e preferências das crianças e jovens, no âmbito da leitura.

Antes de mais é importante realçar que o gosto pela leitura nem sempre está associado aos hábitos de leitura como comprovou o estudo de Santos (2000), embora a maioria dos alunos afirmassem que gostam de ler a leitura não assumia um lugar de destaque nas suas atividades quotidianas. Contrariamente o estudo, *Os estudantes e a leitura* demonstrou que na sua maioria os alunos gostavam de ler e quanto mais as crianças gostavam de ler mais liam livros, os resultados contraditórios entre investigações sugerem que a correlação entre o gosto pela leitura e os hábitos de leitura não é indubitável e sugere muitas reflexões atendendo ao tipo de estudo e à população em questão.

Inicialmente uma questão que surge é quais são os factores que levam as crianças e jovens a gostar de ler. No estudo de Lages et al. (2007) os principais factores associados ao gosto pela leitura são o género, as habilitações dos pais, o gosto dos amigos pela leitura, o número de livros em casa e o facto de receber livros como prenda. As raparigas gostam claramente mais de ler do que os rapazes, no 3º ano e 4º ano, 71% e 51% das raparigas respetivamente gosta de ler, em relação aos rapazes metade destes afirmam gostar de ler.

Uma outra variável que foi possível associar positivamente com o gosto pela foi a influência do contexto social, uma vez que as crianças que mais gostam de ler têm amigos que também detêm o mesmo gosto. Seguidamente observou-se que as crianças que gostam de ler têm mais livros em casa e são as crianças que recebem usualmente livros de presente que mais gostam de ler.

Em relação ao tipo de leitura e segundo Davila e Patrick (2010) as crianças preferem ler revistas, banda desenhada e *websites*, facto esse que se afasta da leitura tradicional de livros. Um estudo realizado por Mijad e Tan (2007) demonstrou contrariamente que as crianças gostam mais de ler livros de histórias, seguidos de banda desenhada e revistas, sendo que os jornais ocupam o último lugar. A nível nacional os dados obtidos por Menezes (2010) são neste sentido uma vez que a maioria das crianças e jovens preferem ler livros e seguidamente revistas.

Os géneros de leitura são uma área muito complexa de analisar uma vez que podem envolver múltiplas categorias e dentro destas existe toda uma panóplia de histórias, ações diferenciadas, personagens, entre outras. De acordo com Robinson e Weintraub (1992) as preferências das crianças neste âmbito dependem do nível socioeconómico, do género e a competência para ler. De acordo com Mijad e Tan (2007) as crianças gostam mais de ler livros de mistério, seguido de aventura e comédia, no mesmo estudo não houve diferenças significativas entre as preferências dos rapazes e das raparigas. No estudo de Clark e Foster (2005) os livros de aventura são a preferência das crianças, seguidos dos livros de comédia e terror. No estudo de Kikuchi e Pullin (2009) ficou bem patente a diferença entre sexos, as raparigas gostam mais de contos de fadas, poesia e livros de história, as preferências dos rapazes estão distribuídas entre livros de história, poesia e livros informativos. Em Portugal, Lages et al. (2007) verificaram que as preferências de leitura dos alunos do 1º ciclo incidiam sobre os livros de banda desenhada, aventura e livros juvenis.

Aprofundando as preferências de leitura é possível inserir para além do tipo de leitura e géneros literários o próprio livro e si e quais as características ou componentes que mais agradam as crianças. Kauffman (2005) realizou um estudo aprofundado de forma a compreender de que forma os elementos de um livro têm impacto nas preferências de leitura das crianças do 4º ano do ensino básico. Assim sendo o autor concluiu que os elementos mais considerados pelas crianças na escolha de um livro são os personagens, o tema e o cenário. Relativamente às personagens as crianças tendem a gostar de personagens com quem se assemelham seja em termos de histórias de vida, estatuto socioeconómico e vida familiar e escolar como já tinham constatado estudos anteriores

(Carter; Carter & Harris; Rinehart, Gerlach, Wisell, & Welker; Samuels; Swartz & Hendricks, citado por Syndi, 2005). Davila e Patrick (2010) também se debruçaram sobre as personagens proferindo que os rapazes preferiam personagens masculinas enquanto as raparigas gostam de ler histórias em que os personagens são heróis ou heroínas. O tema do livro é o segundo elemento mais considerado e em terceiro o cenário onde se desenrola a ação. Outros elementos como o enredo foram situados em último lugar. Estes elementos preferenciais podem provocar um maior impacto emocional nas crianças daí serem referidos primordialmente.

Chapman, Filipenko, McTavish & Sahapiro (2007) realçaram que o aspeto físico dos livros, as ilustrações atrativas e até mesmo a textura das obras provocam também grande impacto no momento de as crianças escolherem um livro.

As preferências de leitura são muito vastas uma vez que cada individuo possui os seus gostos pessoais e a escolha literária é também uma escolha pessoal que pode porém receber influências externas. Quanto às preferências de leitura das crianças e jovens é possível descrever alguns elementos comuns. A maioria das crianças e jovens afirmam gostar de ler, preferindo livros de aventura, banda desenha e terror, ficou também bem patente que existem algumas diferenças entre os interesses consoante o género. Conhecer e compreender os interesses e preferências de leitura das crianças e jovens torna-se fulcral no fomento dos hábitos de leitura e da motivação para a leitura, por vezes surge desinteresse e desmotivação porque as escolhas de leitura são limitadas. Como afirmam Strommen e Mates (citado por Davila & Patrick) muitos indivíduos tornaram-se não leitores porque em crianças não tinham disponíveis livros do seu interesse. É fundamental atender aos gostos das crianças e desta forma incrementar a probabilidade de estas serem leitores ao longo da vida.

2.5 Inteligência emocional e a Leitura

A IE e a leitura têm sido colocadas num patamar importante pois são conhecidos os seus benefícios. Na sociedade contemporânea não é necessário apenas ser mais e melhor mas possuir competências que auxiliem os indivíduos na adaptação às diversas situações e nas relações interpessoais e a IE tem sido vista como um constructo essencial para que o individuo consiga, de forma adequada, responder às exigências do quotidiano.

Estando a IE relacionada com o sucesso de vida dos indivíduos em diversas áreas, espera-se que esta faça parte da formação nos diversos ambientes onde o sujeito está inserido. A escola tem por missão promover a aprendizagem de conteúdos científicos mas também de conteúdos emocionais e sociais que serão transversais ao longo da vida e que são importantes serem trabalhados desde a infância. Perante este quadro torna-se pertinente questionar quais as formas que permitem o desenvolvimento da IE, apesar de os estudos acerca da IE abarcarem maioritariamente a faixa etária da adultez é importante que estas competências sejam desenvolvidas precocemente.

De acordo com Mayer e Salovey (1997) a aprendizagem emocional é um processo natural que acompanha muitas atividades quotidianas. Os autores dão como exemplo o processo de leitura, onde muitas vezes as crianças aprendem acerca das emoções e dos sentimentos das personagens e começam a refletir sobre as mesmas e à medida que as histórias tornam-se mais complexas, mais complexo também se torna a aprendizagem das emoções. Os autores chegam mesmo a afirmar que “ Literature is probably the first home of the emotional intelligences.” (p.44). De facto ao ler um livro a criança poderá ter acesso a múltiplas personagens, situações e histórias de vida. Esta riqueza encontrada nos livros faz com que as crianças compreendam o que os personagens pensam e sentem, como reagem às suas emoções e conseqüentemente poderão desta forma compreender melhor o seu próprio padrão emocional.

Segundo Mendonza (citado por García & Ibáñez) os textos permitem a modificação dos comportamentos, estes não transmitem apenas um conteúdo mas incitam determinadas ações e regula a conduta social. O mesmo autor também refere que a leitura desenvolve as competências sociais, nomeadamente o saber ouvir o outro, a qualificar os seus sentimentos e emoções bem como os presentes no texto. Mata (2008), por outras palavras também frisou esta questão, salientando que a leitura de histórias pode suscitar diversas reflexões e que as crianças podem levar estes ensinamentos muito além do que está escrito, utilizando-os no seu quotidiano. Ponte (1997) também refletiu sobre este tema referindo que as crianças, através das histórias e das suas ilustrações, tornam-se capazes de analisar as suas emoções através das personagens dos livros.

Hogan (2011) recentemente afirmou que a literatura dá aos sujeitos informações acerca da forma como as emoções são geradas, experienciadas e na vida social, ainda acrescentou que a literatura envolve a complexidade da vida real e embora seja mais provável experienciar situações emocionais intensas nos livros do que na vida real as respostas emocionais aos livros também fazem parte da vida emocional dos indivíduos.

Tendo em conta forte componente emocional que os livros podem conter surge uma questão, será que a IE encontra-se associada de alguma forma à leitura?. Para esta questão as respostas são muito escassas contudo será feita uma análise sobre os poucos apontamentos que relacionam estas duas variáveis.

Algumas investigações, apesar de não se terem centrado na relação entre a IE e a leitura de forma mais generalizada debruçaram-se sobre a IE e a compreensão da leitura. Foi possível constatar que a compreensão da leitura parece estar relacionada com a IE (Motallebzadeh, 2009; Angadi, 2011). Komeda, Kawasaki, Tsunemi e Kusumi (2009), na mesma sequência de ideias salientaram que durante a leitura a componente emocional é essencial para a compreensão das narrativas uma vez que as respostas emocionais das personagens são importantes para o estabelecimento de uma coerência global do texto.

García & Ibáñez (2010) realizaram um estudo sobre a relação entre a leitura e a competência emocional e, partindo do pressuposto de que muitos dos programas de promoção de competências emocionais utilizam atividades de leitura, constataram que a competência emocional dos jovens é aprimorada pela sua leitura regular. Estes autores verificaram que a leitura melhora a percepção que o indivíduo possui das emoções e facilita a regulação das mesmas.

Apesar da literatura acerca da IE e da leitura ser ainda muito escassa, os poucos estudos indicam uma ligeira associação entre ambas o que representa uma grande possibilidade de estudos futuros que possam incrementar e enriquecer os conhecimentos nesta área.

Capítulo 3- Metodologia

A metodologia que utilizada neste estudo é de carácter quantitativo, este tipo de investigação procura explicar um determinado fenómeno através da recolha de dados quantitativos. Estes dados são analisados recorrendo a métodos matemáticos nomeadamente à análise estatística (Aliaga & Gunderson, citado por Muijs, 2004). Neste tipo de estudo o investigador procura generalizar os resultados à população.

No âmbito da investigação quantitativa os estudos podem variar consoante as características das variáveis e os objetivos do investigador, o presente estudo é correlacional e transversal.

Segundo Christensen, Johnson e Turner (2011) os estudos correlacionais procuram determinar o grau de relação entre duas ou mais variáveis e observar como estas variam em relação às outras variáveis estudadas. Quando são encontradas relações torna-se possível prever uma variável através do conhecimento que o investigador possui de uma outra variável, determinando um padrão de relações. A investigação correlacional é essencialmente exploratória e a partir dos resultados alcançados o investigador poderá compreender um fenómeno completo e construir uma teoria (Bento, 2009).

Este estudo é ainda transversal pois a investigação decorreu num único momento.

3.1 Pertinência do Estudo e Questões de Investigação

A relação entre a IE e a leitura foi indiciada por alguns autores, contudo os estudos que se debruçam sobre esta área ainda são escassos (García & Ibáñez, 2010; Mayer & Salovey, 1997) e necessitam de uma maior exploração uma vez que descrevem uma relação apenas genérica não atendendo a diversas variáveis. A pertinência do estudo traduz-se em duas vertentes, de forma mais conceptual poderá permitir uma melhor maior compreensão da relação entre a IE e leitura tendo em conta as lacunas existentes nesta área.

Por outro lado caso se comprove a relação entre as duas variáveis em estudo ou seja, se a educação emocional for possível através da leitura estará ao dispor dos profissionais mais uma ferramenta eficaz a utilizar na intervenção.

Com base na revisão de literatura efetuada sobre o tema em estudo formulou-se as seguintes questões de investigação:

1. Será que existe relação entre a IE e o gosto pela leitura?
2. Será que existe relação entre a IE e os motivos porque as crianças leem?
3. Será que existe relação entre a IE e os hábitos de leitura? (frequência, quantidade, tipo de leitura)?
4. Será que a IE está associada aos elementos considerados na escolha de um livro?

3.2 Amostra

Neste estudo participaram 138 alunos do primeiro ciclo, de dois estabelecimentos de ensino público, pertencentes ao concelho de Machico. Os participantes têm idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, apresentando uma média de 8,78 e um desvio padrão de 1,02.

Tabela 3.1 Distribuição da amostra por sexo, ano de escolaridade e escola

		N	%	Total
Sexo	Masculino	64	46,4%	138
	Feminino	74	53,6%	
Ano de Escolaridade	3º	70	50,7%	138
	4º	68	49,3%	
Escola	A	17	12,3%	138
	B	121	87,7%	

A distribuição da amostra por sexo mostra que 64 dos participantes são do sexo masculino (46,4%) e 73 do sexo feminino (53,6%). Relativamente ao ano de escolaridade 70 alunos (50,7%) frequentavam o 3º ano e 68 frequentam o 4º ano de escolaridade. No que concerne à escola que frequentam 17 alunos (12,3%) frequentavam a escola A e 121 (87,7%) a escola B.

Os participantes do estudo foram selecionados através de uma amostragem por *clusters*, inicialmente foram selecionadas duas escolas e posteriormente todos os alunos do 3º e 4º ano. Na escola A não foi incluída a turma de 4º ano uma vez que os alunos já tinham participado na validação do questionário.

A escolha sobre os alunos destes níveis de ensino deveu-se ao facto de nestes anos de escolaridade as competências de leitura estarem mais desenvolvidas (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009). Monteiro e Mata (2001, citado por Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009), através de um estudo, constataram que os alunos do 3º e 4º ano possuem um autoconceito acerca da sua motivação para leitura mais elevado do que os alunos mais novos, desta forma pressupõe-se que estes falem mais abertamente acerca dos seus hábitos e preferências de leitura.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Questionário acerca da leitura

O questionário acerca da leitura foi baseado em outros dois questionários, o questionário destinado aos alunos utilizado no estudo de Menezes (2010) e o questionário para alunos do 1º ciclo utilizado no estudo de Lages et al. (2007). Para a realização do questionário foi ainda considerado algum material teórico pertinente à natureza e objetivos do estudo (García & Ibáñez, 2010; Kauffman, 2005; Majid & Tan, 2007).

O questionário é constituído por 15 questões de resposta aberta e fechada relacionadas com os hábitos, o gosto e as preferências de leitura. Em algumas questões os alunos podem assinalar mais do que uma resposta, noutras para cada alínea respondem em termos de frequência e de concordância. O preenchimento do questionário tem a duração média de 20 minutos.

Foi realizada uma aplicação piloto do questionário a um grupo de 19 alunos e foram realizadas algumas alterações necessárias em termos de vocabulário e estrutura, de forma a melhorar a sua validade facial. Assim procedeu-se à reestruturação em termos de vocabulário de um dos itens, suprimiu-se três itens que se encontravam repetidos e foram adicionados igualmente dois itens (ver anexo IV).

3.3.2 *Emotional Quotient-inventory: youth version short form* (EQ-i: YV (S))

O *Emotional Quotient-inventory: youth version* (EQ-i) é um instrumento de autoavaliação para crianças e jovens com idades compreendidas entre os sete e os 18 anos. Este instrumento foi baseado na mesma linha teórica do *Emotional Quotient-inventory* (EQ-i) de Bar-On e Parker (2000) que pretendiam analisar os vários factores que representam os componentes do funcionamento emocional e social que poderão levar ao bem-estar psicológico (Bar-On, 2000).

O EQ-i:YV é constituído por 60 itens distribuídos por sete escalas. A administração do questionário dura em média entre 25 a 30 minutos e requer um nível de leitura do 4º ano de escolaridade. A versão reduzida do questionário possui 30 itens distribuídos por cinco escalas (adaptabilidade, interpessoal, intrapessoal, gestão de stress e humor geral) e a sua aplicação varia entre 10 a 15 minutos (Wood, Parker, & Keefer, 2009).

Os dados da amostra normativa presente no manual do EQ-i:YV(S) indicam que a versão curta apresenta consistência interna satisfatória onde os valores do alfa de cronbach variam 0.65 e 0.87 e de 0.65 e 0.90 para a versão longa. Nos estudos portugueses o EQ-i:YV demonstrou uma consistência interna elevada na escala total ($\alpha = 0.87$) e valores também significativos nas cinco escalas (intrapessoal: 0,81; interpessoal: 0,81; gestão do stress: 0,69; adaptabilidade: 0,86; humor geral: 0,70) (Candeias, Rebelo, Silva, & Cartaxo 2008).

Relativamente ao EQ-i:YV(S) os dados ainda são muito preliminares uma vez que o questionário está a ser trabalhado mas os resultados da escala total também indicam uma boa consistência interna ($\alpha = 0.84$), resultado também encontrado neste estudo.

3.3.3 *Test of Emotion Comprehension (TEC-versão computadorizada)*

O TEC foi concebido inicialmente por Pons, Harris e Rosnay (2004) com o objetivo de estudar e medir, de forma mais precisa, a compreensão emocional das crianças. Este instrumento é fruto de uma profunda revisão teórica acerca do desenvolvimento da compreensão emocional da criança. A amostra constituída para a conceção deste instrumento foi constituída por 100 crianças inglesas entre os 3 e os 11 anos. Através desta amostra foi possível determinar as características psicométricas do instrumento, nomeadamente ao nível da consistência interna (0,67) e da validade da escala ($R = 0.904$) (Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004). No presente estudo o instrumento apresentou uma consistência interna aceitável onde o valor do teste de e Kuder-Richardson foi de 0,66.

A adaptação brasileira do instrumento iniciou-se em 2008 e contou com uma amostra de 396 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos de idade (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, & Pons, 2008). A adaptação portuguesa do instrumento está a decorrer no presente momento.

A estrutura do TEC está dividida em nove factores relacionados com as componentes emocionais: 1) o reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; 2) compreensão da causa externa das emoções; 3) Compreensão do desejo despertado; 4) Compreensão das emoções baseadas em crenças; 5) Compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; 6) Compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; 7) compreensão

das possibilidades de esconder um estado emocional; 8) Compreensão da existência de várias e contraditórias respostas emocionais e 9) Compreensão de expressões morais (Minervino et al., 2010; Tenenbaum et al., 2004; Pons, Harris, & Doudin, 2002)

A aplicação deste instrumento demora em média cerca de 15 minutos e é relativamente fácil e está dividida em dois momentos. Inicialmente é pedido à criança que indique o estado emocional, representado por uma expressão facial, correspondente às situações apresentadas. De forma mais específica, é apresentado à criança uma história, onde o personagem não possui qualquer expressão facial e seguidamente é pedido à criança que identifique a expressão facial mais adequada à situação apresentada, as possíveis consequências emocionais são apresentadas na parte inferior no ecrã (Minervino et al., 2010; Roazzi, et al., 2008; Pons, et al., 2002).

Relativamente ao desempenho da criança o resultado poderá variar entre 0 e 9.

3.4 Procedimento

3.4.1 Condições de aplicação

Numa fase inicial procedeu-se ao contacto com as escolas, nomeadamente a apresentação da carta de explicação do estudo e da autorização da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (Ver anexo I e II). Posteriormente e após o consentimento das direções das escolas realizou-se a entrega dos pedidos de autorização aos encarregados de educação (Ver anexo III).

Após a recolha das autorizações procedeu-se à calendarização da recolha dos dados. Numa primeira fase foram aplicados os questionários em grupo, inseridos nas componentes letivas, tendo a duração média de 30 minutos.

Numa segunda fase procedeu-se à aplicação individual do TEC que demorou em média 15 minutos por participante, esta aplicação esteve inserida nas aulas de informática. A recolha dos dados decorreu entre Março e Abril de 2012.

3.4.2 Análise dos dados

Os dados foram introduzidos e analisados estatisticamente através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS Statistics 19.0 versão para Windows), recorreu-se à estatística descritiva e à análise correlacional.

Capítulo 4- Resultados

A apresentação dos resultados encontra-se dividida em dois momentos: inicialmente será feita uma análise descritiva dos dados, começando pela IE e passando depois para os hábitos e preferências de leitura. Posteriormente será apresentado a análise correlacional das variáveis em estudo, a IE e a leitura de forma a responder às questões de investigação.

4.1 Inteligência Emocional

Os participantes tiveram uma média de 82,78 e um desvio padrão de 9,801 no que toca ao total do EQ-i:YV (S) uma vez que o resultado total deste inventário é 112 é possível afirmar que o resultado dos participantes encontra-se acima da média.

Analisando as escalas do inventário verifica-se que a escala Intrapessoal foi a que apresentou resultados mais elevados, apresentando uma média de 27,47, seguida da escala Adaptabilidade (M= 23,42), Humor Geral (M=17,72), Interpessoal (M=10,15) e em último a Gestão do Stress (M=4) que foi a escala que obteve resultados inferiores.

Tabela 4.1. Estatística descritiva relativa às escalas do EQ-i: YV

Sub-escalas	N	Média	Desvio Padrão
1. Adaptabilidade	138	23,42	4,21
2. Intrapessoal	138	27,47	3,82
3. Humor Geral	138	17,72	2,50
4. Interpessoal	138	10,15	2,90
5. Gestão de Stress	138	4	1,54

No resultado total do TEC os participantes obtiveram uma média de 5,99 e um desvio padrão de 1,38, sendo que neste teste a pontuação total varia entre 0 e 9, pode-se afirmar que os participantes tiveram um resultado acima da média. Relativamente aos componentes do TEC verifica-se na tabela 4.2 que o componente II (Compreensão da causa externa das emoções) foi o que obteve um resultado mais elevado, onde todos os participantes acertaram (M=1,000), contrariamente nos componentes IV (Compreensão das

emoções baseadas em crenças) e IX (Compreensão de expressões morais) as médias foram mais baixas, onde os dois componentes tiveram a média de 0,38.

Tabela 4.2. Estatística descritiva relativa ao resultado total dos componentes do TEC

Componentes	N	Média	Desvio Padrão
I. Reconhecimento das emoções	138	0,97	0,33
II. Compreensão da causa externa das emoções	138	1	0
III. Compreensão do desejo despertado	138	0,64	0,48
IV. Compreensão das emoções baseadas em crenças	138	0,38	0,48
V. Compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais	138	0,71	0,45
VI. Compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais	138	0,63	0,48
VII. Compreensão das possibilidades de esconder um estado emocional	138	0,57	0,49
VIII. Compreensão da existência de várias e contraditórias respostas emocionais	138	0,75	0,77
IX. Compreensão de expressões morais	138	0,37	0,48

4.2 Leitura

Na figura 4.1 é possível observar que, de forma geral, os alunos gostam de ler. A maioria dos participantes afirmou gostar muito de ler (74,64%), por sua vez 23, 19% das crianças afirmou gostar “assim-assim” de ler. Relativamente às restantes opções apenas 2,17% das crianças afirmaram que gostam pouco de ler e de realçar que nenhuma das crianças escolheu a opção “nada”. As crianças que afirmaram que gostam pouco de ler indicaram como principal razão o facto de não encontrarem livros da sua preferência (50%).

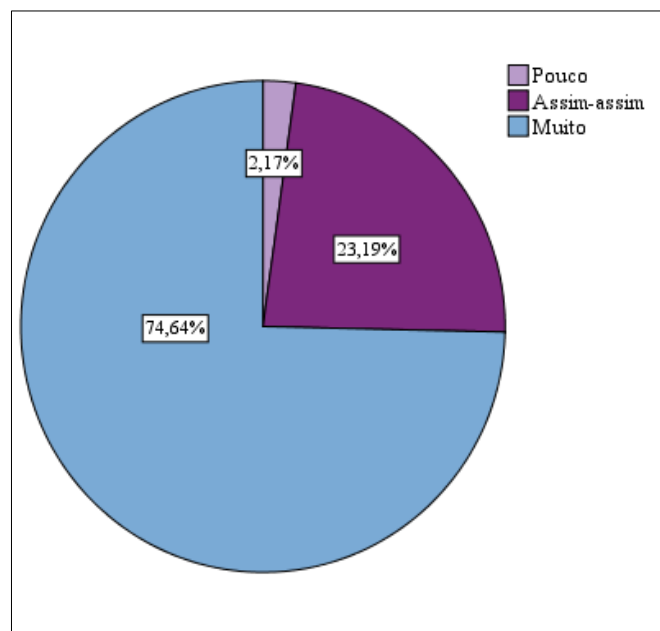


Figura 4.1. Percentagens relativas ao gosto pela leitura

Procurou-se igualmente compreender se a leitura era uma das atividades preferidas das crianças e se constituía uma das suas atividades diárias. Na tabela 4.3 é possível observar que entre várias atividades a mais escolhida foi o “brincar no recreio” (27,5%) e seguidamente “ler e escrever” (19,2%). Apesar de a leitura não ter sido a preferência principal assume também um papel de destaque entre as diversas opções.

Tabela 4.3. Percentagens relativas às atividades preferidas na escola

	Respostas		% de casos
	N	%	
Brincar no recreio	103	27,5%	75,2%
Ler e escrever	72	19,2%	52,6%
Conversar com os amigos	42	11,2%	30,7%
Fazer contas	57	15,2%	41,6%
Fazer desenhos	45	12,0%	32,8 %
Estar no computador	56	14,9 %	40,9%
Total	379	100%	273,7%

Relativamente às atividades realizadas fora da escola, 58,7 % dos participantes afirmaram ler “às vezes” enquanto 39, 1% afirmou ler “muitas vezes”. Neste âmbito a leitura não assume um lugar de destaque uma vez que os participantes realizam com muita

frequência outras atividades como ver televisão (60,9%), praticar desporto (55,8%), brincar com os animais (44,9%) e jogar no computador ou na consola (41,3%).

Tabela 4.4. Percentagens relativas às atividades realizadas nos espaços extraescolares

	Nunca		Às vezes		Muitas vezes	
	f	%	f	%	f	%
Leio	3	2,2%	81	58,7%	54	39,1%
Ouço música	27	19,6%	74	53,6%	37	26,8%
Faço trabalhos manuais	20	14,5%	88	63,8%	30	21,7%
Faço desporto	12	8,7%	48	34,8%	78	56,5%
Passeio com a família	4	2,9%	80	58,0%	54	39,1%
Vejo televisão	0	0,00%	53	38,4%	85	61,6%
Vou ao cinema ou ao teatro	53	38,4%	80	58,0%	5	3,6%
Jogo no computador ou na consola	10	7,2%	70	50,7%	58	42,0%
Brinco com os animais	24	17,4%	52	37,7%	62	44,9%

Ainda neste âmbito foi colocado uma questão hipotética onde as crianças, de entre várias opções, tinham de escolher o que levariam consigo se realizassem uma viagem. Através da análise das respostas presentes na tabela 4.5 constatou-se que a opção que remetia para a leitura de “livros/revistas” foi a terceira mais seleccionada (17,1%), enquanto o “computador/videojogos” ficou em primeiro lugar (19,6%).

Tabela 4.5 Percentagens relativas às opções que as crianças levariam numa viagem

	Respostas		% de casos
	N	%	
Telemóvel	72	17,9%	52,2%
Televisão	34	8,4%	24,6%
Bola	52	12,9%	37,7%
Boneca	20	5,0%	14,5%
Computador/videojogos	78	19,4%	56,5%
Materiais para trabalhos manuais	30	7,4%	21,7%
Livros/Revistas	70	17,4%	50,7%
Papel e lápis para desenhar	20	5,0%	14,5%
Rádio/leitor de cds/mp3	27	6,7%	19,6%
Total	403	100,0%	292,0%

Relativamente aos motivos porque as crianças leem a maioria das respostas incidu sobre a criança escolheu a opção “para aprender” (92,8%), isto vai ao encontro de outra questão colocada, onde 88,4 % dos participantes afirmou que utilizava as coisas que aprende nos livros no seu quotidiano invocando o carácter formativo e desenvolvimental da leitura. Seguidamente a opção com maior percentagem foi a leitura como forma de “ocupar os tempos livres” (17,9%), apontando uma vertente quer educativa, quer lúdica da leitura. Ainda 15,2% das respostas dos casos recaíram na opção para se divertir e 15,1% em “porque a leitura me dá satisfação, remetendo igualmente para um carácter lúdico e prazeroso do processo de leitura. De salientar que as crianças referiram alguns motivos que não estavam inicialmente no questionário, nomeadamente a leitura como forma de ler melhor (0,2%) e de levar os indivíduos a imaginar (0,5%).

Tabela 4.6. Percentagens relativas às razões apontadas pelas crianças para o processo de leitura

	Respostas		% de casos
	N	%	
Para me divertir	86	15,2%	62,3%
Para aprender	128	22,7%	92,8%
Para descontrair	70	12,4%	50,7%
Para ocupar os tempos livres	101	17,9%	73,2%
Porque a leitura me dá satisfação	85	15,1%	61,6%
Porque é pedido pelos professores	50	8,9%	36,2%
Porque é pedido pelos meus pais	28	5%	20,3%
Porque sou obrigado	12	2,1%	8,7%
Para conseguir ler melhor	1	0,2%	0,7%
Porque faz-me imaginar	3	0,5%	2,2%
Total	564	100%	408,7%

No que concerne ao tempo diário dedicado à leitura é possível observar que a maioria das crianças dedica um tempo considerável à leitura, 56, 52% das crianças afirmou depender “entre meia hora e uma hora” a ler”. Por sua vez 31, 88% das crianças dedica menos de meia hora por dia à leitura, 9,42 % entre duas ou mais horas e 2,17% não dedica tempo algum à leitura.

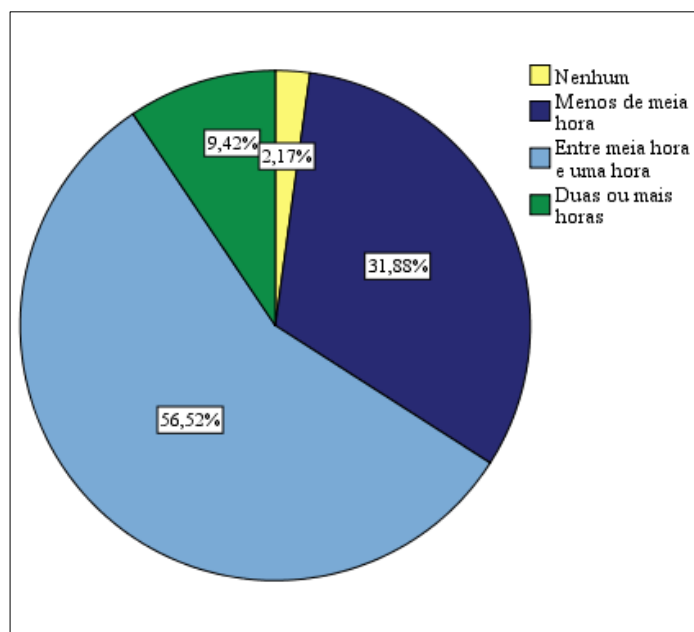


Figura 4.2. Percentagens relativas ao tempo diário despendido na leitura

Ainda foi perguntado às crianças quantos livros já tinha lido desde o início do ano letivo, os resultados indicam que a maioria dos alunos (62,32%) leu mais de 10 livros, 23,91% leu entre 4-10 livros e apenas 0,72 % não leu nenhum livro.

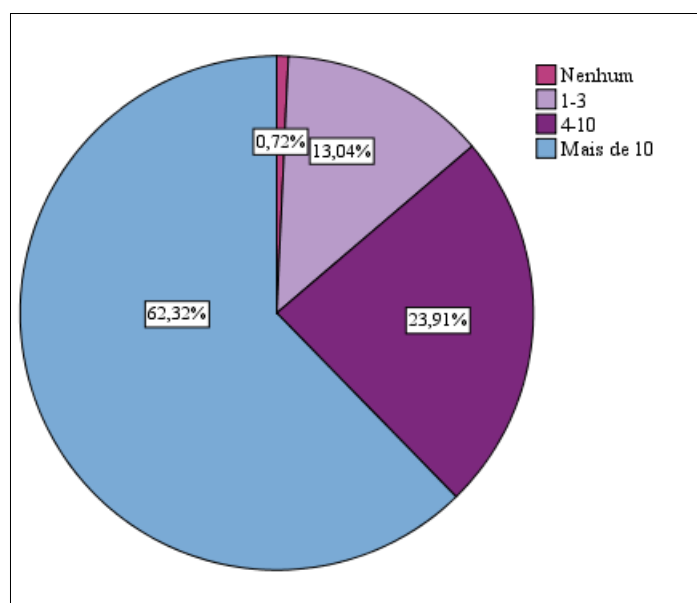


Figura 4.3. Percentagens de livros lidos no presente ano letivo

Contatou-se ainda que a criança, na sua maioria, percebeu ler muito e ainda gostariam de ler mais (81,16%), enquanto 10,14 % afirmou não ler muito mas ter o desejo de ler mais.

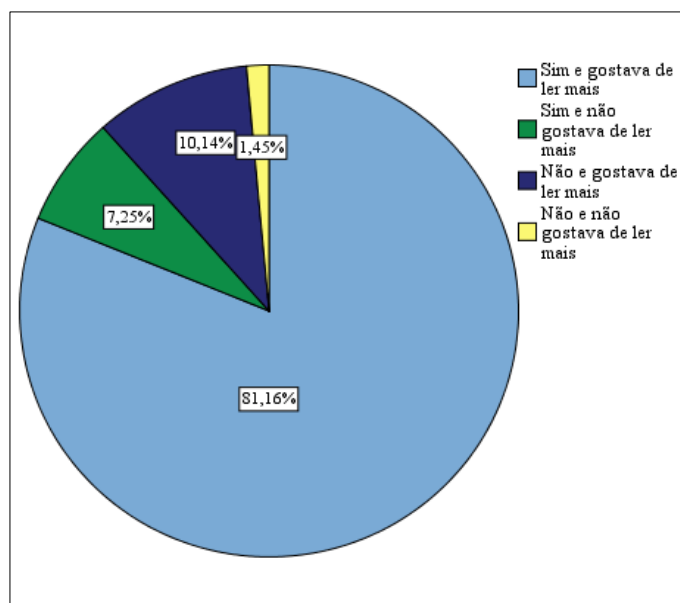


Figura 4.4. Percentagens relativas à percepção das crianças acerca da frequência com que leem

Na tabela 4.7 é possível observar que a maioria das respostas incidu sobre a opção sozinho (33,8%) seguido da leitura com os professores (26,2%) e a família (21,5%).

Tabela 4.7. Percentagens relativas à questão “com quem costumas ler”?

	Respostas		% de casos
	N	%	
Sozinho	115	33,8%	83,9%
Professores	89	26,2%	65,0%
Colegas e amigos	63	18,5%	46,0%
Família	73	21,5%	53,3%
Total	340	100%	248,2%

Relativamente aos hábitos dos familiares dos participantes é possível constatar que a maioria dos participantes afirmou que os familiares costumam ler (61,6%), contar histórias (59,4%), ir com as crianças à livraria (52,9%) e oferecer livros às crianças (95,7%).

Tabela 4.8. Percentagens relativas hábitos de leitura dos familiares

		F	%
Ler	Sim	85	61,6%
	Não	53	38,4%
Contar história	Sim	82	59,4%
	Não	56	40,6%
Ir à livraria	Sim	73	52,9%
	Não	65	47,1%
Oferecer livros	Sim	132	95,7%
	Não	6	4,3%

No que toca ao tipo de leitura que as crianças realizam, a maioria das respostas incidiu sobre os livros (42,4%), seguido de conteúdos lidos na internet (21,8%), a opção menos escolhida foram os jornais (15%).

Tabela 4.9. Percentagens relativas ao tipo de leitura realizada

	Respostas		% de casos
	N	%	
Livros	136	42,1%	99,3%
Jornais	48	14,9%	35,0%
Revistas	69	21,4%	50,4%
Internet	70	21,7%	51,1%
Total	323	100,0%	235,8%

Na tabela 4.10 é possível observar o género de livros preferidos pelas crianças, sendo que a maioria das respostas incidu sobre os livros de aventura (21,9%), seguidos pelos de comédia (18,4%) e os de mistério (10,9%). Os livros de ficção científica (2,5%), contos populares/lendas (3,7%) e os que contem histórias sobre relações entre pessoas (4%) foram os que obtiveram menos respostas.

Tabela 4.10. Percentagens relativas ao género de livros preferidos

	Respostas		% de casos
	N	%	
Aventura	88	21,9%	63,8%
Mistério	44	10,9%	31,9%
Comédia	74	18,4%	53,6%
Terror	37	9,2%	26,8%
Ficção Científica	10	2,5%	7,2%
Fantasia	29	7,2%	21%
Contos de fada	25	6,2%	18,1%
Contos populares/lendas	15	3,7%	10,9%
Histórias de animais	21	5,2%	15,2%
História sobre relações entre pessoas	16	4%	11,6%
Informativos	42	10,7%	31,2%
Total	402	100%	291,3%

Aprofundando a escolha dos livros ainda verificou-se que os alunos tinham essencialmente em atenção a história do livro (27,6%), o tipo de livros (20%) e as características dos personagens (18%) em relação a elementos físicos como a capa (9,1%), as ilustrações (13,3%). Asseverou-se igualmente que as crianças não escolhem livros que vão ao encontro da sua história e das suas vivências, 73,2 % das crianças respondeu que não escolhiam livros onde os personagens eram parecidos consigo e na mesma lógica 77,5 % respondem que igualmente não escolhiam livros que falassem de histórias relacionadas com a sua vida e 63% também não escolhem livros onde os personagens sentem os mesmos sentimentos que os seus. Esta escolha parece estar mais associada a influências de terceiros e a própria popularidade dos livros, 71% dos participantes afirmou que escolhe livros que são conhecidos, que os professores (79,7%) e a família recomendam (75,4%).

Tabela 4.11 Elementos que as crianças têm em consideração na escolha de um livro

	Não concordo		Concordo	
	f	%	f	%
História de vida	107	77,5%	31	22,5
Sentimentos	87	63,0%	51	37,0%
Personagens parecidos	101	73,2%	37	26,8
Popularidade dos livros	39	28,3%	98	71,0%
Recomendação dos professores	28	20,3%	110	79,7%
Recomendação da família	34	24,6%	104	75,4%

4.3 Inteligência Emocional e Leitura

Será que existe relação entre a IE e o gosto pela leitura?

Na tabela 4.12 é possível verificar que o gosto pela leitura parece estar associado a um resultado total no EQ-i:YV(S) mais elevado, $r_s = 0,346$, $p=0,00$ a um nível de significância de 0,01. Com o TEC não se verificaram associações significativas ($r_s = 0,029$, $p=0,738 > 0,05$).

Tabela 4.12. Coeficiente de correlação de Spearman entre o gosto pela leitura e o resultado total do TEC e do EQ-i: YV(S)

		Total TEC	Total EQ-i:YV(S)
	r_s	,29	,346**
Gostas de ler?	Sig. (2-tailed)	,738	,000
	N	138	138

**p <0,01

De forma a explorar esta relação recorreu-se a uma correlação linear simples. O coeficiente de determinação indica que somente 11% da variação do total do EQ-i:YV (S) é explicado pelo gosto pela leitura ($R^2 = 0,116$).

Tabela 4.13 Regressão Linear entre o total do EQ-i:YV (S) e o gosto pela leitura

	R	Coefficiente de determinação	Coefficiente de determinação ajustado	Erro padrão estimado
Gosto pela leitura- total do EQ- i:YV(S)	,341	,116	,110	9,246

Relativamente às escalas do EQ-i: YV (S) é possível verificar na tabela 4.14 que parece existir uma associação positiva entre o gosto pela leitura e a escala da adaptabilidade ($r_s=0,213, p=0,12 <0,05$) intrapessoal ($r_s= 0,280, p=0,001 <0,01$), humor geral ($r_s=0,197, p=0,023 <0,05$ e interpessoal ($r_s=0,289, p=0,001 <0,01$).

Tabela 4.14. Coeficiente de correlação de Spearman entre o gosto pela leitura e as sub-escalas do EQ-i:YV (S)

		Adap.	Intrap.	HG	Interp.	GS
	r_s	,213*	,280**	,197*	,289**	-,010
Gostas de ler?	Sig. (2-tailed)	,012	,001	,023	,001	,905
	N	138	138	138	138	138

* $p <0,05$

** $p <0,01$

No que concerne às escalas do TEC utilizou-se o teste do Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo uma vez que não estavam reunidos os pressupostos de rigor do teste de independência do Qui -Quadrado. Apenas no componente IV (Compreensão das emoções baseadas em crenças) verificou-se uma associação significativa ente o gosto pela leitura e o desempenho neste componente ($p=0,027 <0,05$).

Tabela 4.15. Teste do Qui- Quadrado por simulação de Monte Carlo entre as variáveis gosto pela leitura e os componentes do TEC

	Valor	Valor de p (teste bilateral)	Significância de Monte Carlo	
			Sig.	Intervalo de confiança de 95% Limite Inferior Limite Superior
Qui -Quadrado	6,962	,031	,027	0,22 0,31

Na questão, “ O que mais gostas de fazer na escola” a opção mais escolhida pelos participantes foi o brincar no recreio. Contudo para esta análise escolheu-se a opção que está relacionada com o objetivo do estudo, o “ler e escrever”.

Na tabela 4.16 verifica-se que a opção “ler e escrever” está negativamente correlacionada com o total do TEC mas não de forma significativa ($r_{pb}=-0,021$, $p> 0,05$). Por outro lado está-se perante uma correlação positiva e significativa do ponto de vista estatístico com o total do EQ-i:YV (S) ($r_{pb}= 0,199$, $p=0,020 <0,005$).

Tabela 4.16 Coeficiente de correlação ponto-bisserial entre o ler e escrever e o resultado total do TEC e do EQ-i:YV(S)

		Total TEC	Total EQ-i:YV (S)
	r_{pb}	-,021	,199*
Ler e escrever	Sig. (2-tailed)		,020
	N	,810	138

* $p <0,05$

Neste sentido ainda foi possível determinar que o coeficiente de determinação do total do EQ-i:YV (S) e da opção ler e escrever foi de 0,155. Este valor indica apenas 15% da variação do total do EQ-i:YV (S) pode ser explicado pelo facto de os alunos gostarem de ler e escrever na escola através do modelo de regressão linear simples.

Tabela 4.17 Regressão Linear entre o total do EQ-i:YV (S) e o gosto pela leitura e escrita na escola

	R	Coefficiente de determinação	Coefficiente de determinação ajustado	Erro padrão da estimativa
Leitura realizada no espaço extraescolar- Total do EQ-i:YV(S)	,394	,155	,149	9,042

Relativamente às subescalas do EQ-i:YV(S) não se verificou correlações significativas entre o “ler e escrever” e as subescalas. Como consta na tabela 4.18 as correlações positivas apresentadas são pouco expressivas.

Tabela 4.18 Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre o ler e escrever e as subescalas do EQ-i:YV(S)

		Adap.	Intrap.	HG	Interp.	GS
Ler e escrever	r_{pb}	,120	,158	,098	,148	,104
	Sig. (2-tailed)	,161	,064	,254	,083	,226
	N	138	138	138	138	138

Com os componentes do TEC não se verificaram associações significativas, através do teste de independência do Qui-Quadrado.

Tabela 4.19 Teste de independência do Qui-Quadrado entre o ler e escrever e os componentes do TEC

Componentes	Valor do Qui-Quadrado	Valor de p (teste bilateral)	Valor de exato de p (teste bilateral)
III	,834	,361	,379
IV	,223	,637	,727
V	,260	,610	,706
VI	,547	,459	,483
VII	2,110	,146	,170
VII	,360	,549	,580

IX	2,110	,146	,163
----	-------	------	------

Será que existe relação entre a IE e os motivos porque as crianças leem?

Tabela 4.20 Correlações significativas entre a opção “porque me dá satisfação” e as subescalas do EQ-i: YV (S)

		Adapt.	Intrap.	HG	Interp.	GS
Porque me dá	r_{pb}	,118	,252**	,128	,167	,048
satisfação	Sig. (2-tailed)	,168	,003	,135	,050	,572
	N	138	138	138	138	138

**p <0,01

Na tabela 4.21 constata-se que, através do teste de independência do Qui Quadrado não se verificaram associações significativas entre a variável “porque me dá satisfação” e os componentes do TEC.

Tabela 4.21 Teste de independência do Qui-Quadrado entre a opção “porque me dá satisfação” e os componentes do TEC

Componentes	Valor do Qui- Quadrado	Valor de p (teste bilateral)	Valor de exato de p (teste bilateral)
III	,636	,425	,467
IV	,016	,898	1,000
V	,000	,993	1,000
VI	1,037	,306	,364
VII	,225	,635	,724
VIII	1,106	,293	,341
IX	,123	,726	,857

Será que existe relação entre a IE e os hábitos de leitura? (frequência, quantidade, tipo de leitura)

Na tabela seguinte podemos verificar que as crianças que leem com mais frequência fora da escola têm valores mais elevados no total do EQ-i:YV (S), refletindo-se numa correlação positiva e significativa ($r_s=0,394$, $p=0,000 < 0,0$).

Tabela 4.22. Coeficiente de correlação de Spearman entre a leitura no espaço extraescolar e o resultado total do TEC e do EQ-i:YV(S)

		Total TEC	Total EQ-i: YV(S)
Leio quando não estou na escola	r_s	,045	,394**
	Sig. (2-tailed)	,603	,000
	N	138	138

**p < 0,01

Observando os resultados entre a frequência de leitura e as subescalas do inventário de Bar-On constata-se que existe uma correlação positiva e significativa com todas as subescalas, com exceção da subescala gestão do humor e da gestão do *stress* onde verificou-se uma correlação negativa porém não significativa do ponto de vista estatístico.

Tabela 4.23. Coeficiente de correlação de Spearman entre a leitura no espaço extraescolar e as subescalas do EQ-i:YV(S)

		Adapt.	Intrap.	HG	Interp.	GS
Leio	r_s	,342**	,323**	,179 ^a	,302**	-,045
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,036	,000	,596
	N	138	138	138	138	138

*p < 0,05

**p < 0,01

Relativamente aos componentes do TEC não se verificou associações significativas como descreve a tabela 4.24.

Tabela 4.24 Teste do Qui- Quadrado por simulação de Monte Carlo entre o hábito de ler no espaço extraescolar e os componentes do TEC

Componentes	Valor do Qui-Quadrado	Valor de p (teste bilateral)	Significância de Monte Carlo		
			Sig.	Limite inferior	Limite superior
I	2,039	,361	,323	,314	,332
III	5,834	,054	,064	,059	,068
IV	1,996	,369	,395	,385	,404
V	1,232	,540	,706	,697	,715
VI	1,742	,418	,514	,504	,524
VII	,192	,909	,941	,936	,946
VIII	,167	,920	,933	,928	,938
IX	1,229	,541	,643	,634	,653

Analisando os resultados em termos de quantidade de tempo dedicado à leitura e de número de livros lidos observa-se na tabela 4.25 que não existe correlação significativa com o tempo despendido diariamente na leitura e o total do TEC ($r_s = 0,108$, $p = 0,187 > 0,05$). Por outro lado verifica-se uma correlação positiva significativa com o resultado total do EQ-i:YV (S) ($r_s = 0,356$, $p = 0,000 < 0,01$).

No que diz respeito ao número de livros lidos no presente ano letivo novamente apenas se verificou uma correlação significativa com o total do inventário. Neste sentido as crianças que despendem mais tempo a ler durante o dia e que leram mais livros este ano obtiveram resultados mais elevados em termos totais no EQ-i: YV (S).

Tabela 4.25 Coeficiente de correlação de Spearman entre o tempo diário despendido na leitura e os livros lidos em relação ao resultado total do TEC e do EQ-i: YV(S)

		Total TEC	Total EQ-i: YV (S)
Tempo diário despendido na leitura	r_s	,108	,209*
	Sig. (2-tailed)	,187	,014
	N	138	138
Livros lidos este ano letivo	r_s	,129	,356**
	Sig. (2-tailed)	,132	,000
	N	138	138

*p <0,05

**p <0,01

Uma vez que a correlação entre o número de livros lidos e o resultado total do EQ-i:YV(S) realizou-se uma regressão linear simples. O valor do coeficiente de correlação ($R^2=0,11$) indica que 11% da variação do resultado total do instrumento pode ser explicada pelo número de livros lidos.

Tabela 4.26 Regressão linear entre o total do EQ-i:YV(S) e o número de livros lidos

	R	Coefficiente de determinação	Coefficiente de determinação ajustado	Erro padrão da estimativa
Nº de livros lidos - Total do EQ- i:YV(S)	,336	,113	,107	9,264

Verificando a relação do tempo despendido na leitura com as subescalas do EQ-i:YV(S) verifica-se uma correlação positiva e significativa com a subescala adaptabilidade ($r_s=0,214$, $p=0,012 <0,05$). No que respeita ao número de livros lidos verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa com as subescalas adaptabilidade e humor geral. Estes resultados sugerem que os participantes que dedicam mais tempo à leitura e que leram mais livros este ano têm resultados mais elevados ao nível da adaptabilidade e humor geral.

Tabela 4.27 Coeficiente de correlação de Spearman entre o tempo diário despendido na leitura e os livros lidos em relação às subescalas do EQ-i:YV

		Adap.	Intrap.	HG	Interp.	GS
Tempo diário	r_s	,214*	,139	,079	,076	,126
despendido na						
leitura	Sig. (2-tailed)	,012	,105	,357	,376	,140
	N	138	138	138	138	138
Livros lidos este ano	r_s	,214*	,139	,192*	,076	,126
letivo	Sig. (2-tailed)	,012	,105	,024	,376	,140
	N	138	138	138	138	138

* $p < 0,05$

Observando a interação entre o tempo despendido na leitura e os componentes do TEC verifica-se uma associação apenas com o componente I (reconhecimento das emoções) ($p=0,048 < 0,05$).

Tabela 4.28 Teste do Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo entre o tempo despendido na leitura e os componentes do TEC

	Valor do Qui-Quadrado	Valor de p (teste bilateral)	Significância de Monte Carlo		
			Sig.	Limite inferior	Limite superior
Componentes				Intervalo de confiança de 95%	
I	7,894	7,894	,048	0,58	,068
III	1,497	,683	,728	,719	,736
IV	1,689	,639	,677	,668	,686
V	3,957	,266	,261	,252	,269
VI	3,789	,285	,285	,276	,294
VII	,861	,835	,864	,857	,871
VIII	4,800	,187	,190	,182	,197
IX	,544	,909	,887	,880	,893

Relativamente ao número de livros não se verificou qualquer associação como é possível asseverar na tabela seguinte.

Tabela 4.29 Teste do Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo entre o número de livros lidos e os componentes do TEC

Aprofundando os hábitos de leitura procurou-se relacionar a IE com o facto de os alunos terem ou não uma companhia aquando da leitura. Na tabela 4.33 verifica-se apenas uma correlação positiva significativa entre a leitura em família e o total do EQ-i: YV(S) ($r_s = 0,168$, $p = 0,049 < 0,05$).

	Valor do Qui-Quadrado	Valor de p (teste bilateral)	Significância de Monte Carlo		
			Sig.	Limite inferior	Limite superior
Componentes				Intervalo de confiança de 95%	
I	3,544	,315	,199	,191	,207
III	3,297	,348	,341	,332	,350
IV	5,727	,126	,094	,088	,100
V	,824	,844	,874	,867	,880
VI	2,931	,402	,396	,386	,405
VII	2,278	,517	,521	,511	,531
VIII	,877	,831	,871	,864	,877
IX	3,095	,377	,367	,358	,377

Tabela 4.30 Coeficiente de correlação de Spearman relativo à questão “com que é que costumava ler e o resultado total do TEC e do EQ-i: YV (S)

		Total TEC	Total EQ-i: YV
Sozinhos	r_s	-,033	,113
	Sig. (2-tailed)	,701	,185
	N	138	138
Professores	r_s	-,085	,019
	Sig. (2-tailed)	,323	,824

	N	138	138
Colegas e amigos	r_s	-,064	,076
	Sig. (2-tailed)	,454	,379
	N	138	138
Família	r_s	,043	,168*
	Sig. (2-tailed)	,619	,049
	N	138	138

No que concerne às escalas do EQ-i:YV(S) verificou-se uma correlação positiva significativa entre a leitura com colegas e amigos e a subescala interpessoal ($r_{pb}=0,206$, $p=0,015 <0,05$).

Tabela 4.31 Coeficiente de correlação de Spearman relativo à questão “com que é que costumas ler” e as subescalas do EQ-i: YV(S)

		Adap.	Intrap.	HG	Interp.	GS
Sozinho	r_{pb}	,105	,092	,013	,038	,114
	Sig. (2-tailed)	,221	,284	,880	,657	,184
	N	138	138	138	138	138
Professores	r_{pb}	,006	-,066	,039	,057	,099
	Sig. (2-tailed)	,947	,443	,646	,510	,250
	N	138	138	138	138	138
Colegas e amigos	r_{pb}	-,102	,110	,019	,206*	,019
	Sig. (2-tailed)	,234	,198	,826	,015	,826
	N	138	138	138	138	138
Família	r_{pb}	,039	,149	,198*	,067	,142
	Sig. (2-tailed)	,649	,081	,020	,434	,097
	N	138	138	138	138	138

No que toca aos componentes do TEC verificou-se apenas uma associação estatisticamente significativa entre o ler sozinho e o componente VI (compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais) ($X^2= 6,423$, $p=0,016 <0,05$) como é possível comprovar através do resultado da tabela 4.32.

Tabela 4.32 Teste de independência do Qui Quadrado entre o ler sozinho e o componente VI do TEC

	Valor	Valor de p (teste bilateral)	Valor exato de p (teste bilateral)
Qui Quadrado	6,423	,011	,016

No que se refere ao género de livros é possível observar na tabela 4.33 algumas correlações significativas, nomeadamente em relação aos livros de terror com o TEC, onde constatou-se que existe uma correlação negativa. Os alunos que mais gostavam de ler livros de terror tiveram resultados mais baixos no total do TEC. De destacar que a leitura de livros de fantasia encontra-se positivamente correlacionada tanto com o resultado do TEC como no EQ-i:YV(S) a um nível de significância de 0,05 ($r_{pb}=0,199$, $p= 0,019 <0,05$; $r_{pb}=0,177$, $p= 0,038 <0,05$) e os livros informativos tiveram uma correlação negativa significativa com o total do EQ-i:YV(S).

Tabela 4.33 Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre os géneros de livros e o resultado total do TEC e do EQ-i:YV(S)

		Total TEC	Total EQ-i: YV
Aventura	r_{pb}	,134	,131
	Sig. (2-tailed)	,124	,124
	N	138	138
Mistério	r_{pb}	,018	,096
	Sig. (2-tailed)	,830	,260
	N	138	138
Comédia	r_{pb}	,053	-,049
	Sig. (2-tailed)	,533	,568
	N	138	138
Terror	r_{pb}	-2,79**	,003
	Sig. (2-tailed)	,001	,968

	N	138	138
Ficção científica	r_{pb}	,003	,052
	Sig. (2-tailed)	,973	,545
	N	138	138
Fantasia	r_{pb}	,199*	,177*
	Sig. (2-tailed)	,019	,038
	N	138	138
Conto de fadas	r_{pb}	-,104	-,005
	Sig. (2-tailed)	,223	,954
	N	138	138
Contos populares/lendas	r_{pb}	-,013	,106
	Sig. (2-tailed)	,878	,218
	N	138	138
Histórias de animais	r_{pb}	,063	,073
	Sig. (2-tailed)	,463	,392
	N	138	138
Histórias sobre relações entre pessoas	r_{pb}	0,53	-,115
	Sig. (2-tailed)	,536	,180
	N	138	138
Informativos	r_{pb}	-,106	-,217*
	Sig. (2-tailed)	,214	,010
	N	138	138

No que concerne às escalas do EQ-i:YV (S) verificou-se alguma correlações entre alguns géneros dos livros, especificamente uma correlação positiva significativa entre a leitura de livros de aventura e a subescala adaptabilidade ($r_{pb}=0,194$, $p= 0,023 <0,05$) e uma correlação negativa significativa entre os livros de fantasia e da escala intrapessoal ($r_{pb} = 0,215$, $p=0,011 <0,05$). Em relação aos componentes do TEC não de verificaram associações significativas através do teste do Qui-Quadrado.

Depois da análise específica dos hábitos de leitura procurou-se compreender a relação entre as crianças e os conteúdos dos livros. Segundo a tabela 4.34 verificou-se uma correlação positiva significativa entre a variável “utilizo as coisas que aprendo no meu dia-a-dia “e total do TEC ($r_s = 0,182$, $p=0,032<0,05$) e do EQ-i: YV(S) ($r_s = 0,174$, $p=0,041 <0,05$).

Tabela 4.34 Coeficiente de correlação de Spearman entre a variável “utiliza as coisas que aprendo nos livros no meu dia-a-dia” e os totais do TEC e do EQ-i:YV(S)

		Total TEC	Total EQ-i:YV(S)
	r_s	,182*	,174*
Utilizo as coisas que aprendo nos livros no meu dia-a-dia	Sig. (2-tailed)	,032	,041
	N	138	138

Relativamente às escalas do EQ-i:YV verificou-se uma correlação positiva significativa entre o utilizar os conteúdos aprendidos nos livros no seu quotidiano e a escala Interpessoal ($r_s=0,214$, $p=0,012 <0,05$).

Averiguando se existia relação entre a utilização da aprendizagem nos livros no seu dia-a-dia e os componentes do TEC verificou-se que apenas existia uma associação significativa entre a primeira variável e o componente VII.

Tabela 4.35 Teste Qui Quadrado entre o “utilizar as coisas que aprendo nos livros no meu dia-a-dia e o componente VII do TEC

	Valor	Valor de p (teste bilateral)	Valor exato de p (teste bilateral)
Qui Quadrado	4,997	,025	,032

Será que a IE está associada aos elementos considerados na escolha de um livro?

Relativamente aos aspetos que os participantes tinham em consideração na escolha de um livro apenas verificou-se uma correlação positiva significativa entre a opção “história” e o resultado total do EQ-i: YV (S). Ou seja, as crianças que afirmaram que no momento da escolha tinham em consideração a história presente no livro tiveram resultados mais elevados no inventário (= $r_{pb} 0,287$, $p=,001 <0,01$).

Tabela 4.36 Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre os factores tidos em conta na escolha de um livro e o resultado total do TEC e do EQ-i: YV (S)

		Total TEC	Total EQ-i: YV(S)
História	r_{pb}	,006	,287*
	Sig. (2-tailed)	,949	,001
	N	138	138

*p <0,05

Na tabela 4.37 pode-se observar algumas correlações com as escalas do EQ-i:YV, especificamente a consideração do aspeto “história” na escolha de um livro com a escala adaptabilidade ($r_{pb}= 0,232$, $p= 0,006 <0,01$), Intrapessoal ($r_{pb} = 0,176$, $p= 0,039 <0,05$) e Interpessoal ($r_{pb}= 0,180$, $p= 0,034 <0,05$).

Tabela 4.37 Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial entre os factores tidos em conta na escolha de um livro e as escalas do EQ-i:YV(S)

		Adap.	Intrap.	Interp.
História	r_{pb}	,232**	,176*	,180*
	Sig. (2-tailed)	,006	,039	,034
	N	138	138	138
Desenhos	r_{pb}	-,095	-,223*	-,114
	Sig. (2-tailed)	,269	,008	,183
	N	138	138	138
Capa	r_{pb}	,175*	-,092	,009
	Sig. (2-tailed)	,040	,285	,919
	N	138	138	138

*p <0,05

**p <0,01

Para averiguar se existiam associações entre os aspetos considerados na escolha de um livro e os componentes do TEC utilizou-se o teste do Qui-Quadrado e não se verificou associações.

Numa última parte do questionário procurou-se aprofundar a questão da escolha dos livros verifica-se uma correlação positiva significativa entre a escolha de livros em que

os personagens estabelecem relações e o total do EQ-i:YV(S) ($r_s=0,185$, $p=0,185 < 0,05$).

Tabela 4.38 Coeficiente de correlação de Spearman entre os factores envolvidos na escolha de um livro e o resultado total do TEC e do EQ-i:YV(S)

		Total TEC	Total EQ-i:YV(S)
	r_s	,128	,185*
Estabelecem relações	Sig. (2-tailed)	,134	,030
	N	138	138

Relativamente às escalas do EQ-i:YV(S) verificou-se uma correlação positiva significativa entre o facto de os alunos escolherem livros com histórias parecidas com a sua via e a escala Interpessoal ($r_s=0,293$, $p=0,000 < 0,01$). Entre a variável “ eu escolho livros onde os personagens estabelecem relações” com as escalas Gestão de Stress ($r_s=0,174$, $p=0,042 < 0,05$), Intrapessoal ($r_s=0,268$, $p=0,002 < 0,05$) e Interpessoal ($r_s=0,170$, $p=0,046 < 0,05$).

Capítulo 5- Discussão

A revisão da literatura para a presente dissertação indica, apesar da escassez de estudo que relacionem a IE e a leitura, alguma relação entre ambas as variáveis tendo em conta os benefícios da leitura, não só em termos do aumento do conhecimento mais também no poder da leitura na mudança de comportamentos e incentivo a determinadas ações, na regulação da conduta social e por permitir reflexões. (Mendonza, citado por García & Ibáñez, 2010; Mata, 2008).

Os resultados gerais referentes à IE indicam que os participantes percecionam ter competências ao nível da IE nomeadamente de aspetos intrapessoais como o autoconhecimento, autoconsciência e assertividade. Relativamente ao seu desempenho as crianças tiveram um desempenho superior à média, embora não da forma expressiva nos diversos componentes da compreensão emocional. Entre os diversos componentes os participantes revelaram mais facilidade na compreensão de causas externas que podem afetar as emoções e mais dificuldades em compreender que as crenças dos indivíduos determinam as suas reações às situações e que sentimentos positivos e negativos estão associados de ações moralmente repreensivas ou louváveis respetivamente.

Os resultados alusivos à leitura demonstraram que a grande maioria das crianças afirmam gostar muito de ler e que este gosto parece ser coincidente com as atividades realizadas. Ou seja os participantes para além de afirmarem que gostam de ler a leitura também é uma das atividades realizadas ao longo do seu dia-a-dia. Paralelamente e em termos dos hábitos de leitura verificou-se que a maioria dos participantes indica que dedica por dia um tempo significativo à leitura e desde o início do ano letivo afirmam ter lido “mais de 10 livros”. Estes resultados também foram obtidos por Lages et al. (2007) onde o gosto pela leitura surgia associado aos hábitos de leitura, porém outros estudos têm demonstrado situações contrárias (Santos 2002) o que leva a refletir sobre o cuidado que se deve ter ao associar o gosto pela leitura aos hábitos uma vez que estes conceitos nem sempre coexistem.

Relativamente ao número de livros lidos no presente ano letivo é necessário ter atenção uma vez que os resultados foram elevados, esta situação poderá estar relacionada com as atividades de complemento curricular realizadas nas escolas, nomeadamente da biblioteca, onde os alunos têm acesso aos livros e muitas vezes os requisitam para ler em casa.

Relativamente aos motivos para o processo de leitura os nossos resultados estão associados a aspetos de aprendizagem, lúdicos e até mesmo de bem-estar, resultados também obtidos no estudo de Menezes (2010). Neste sentido a leitura assume-se como uma atividade que permite não só a aquisição de conhecimentos mas igualmente permite momentos prazerosos e divertidos. No que concerne ao tipo de leitura realizada os livros assumem um lugar de destaque e em relação ao género de livros as crianças preferem, na sua maioria, os de aventura e os de comédia dados que coincidem com alguns estudos descritos (Clark & Foster, 2005; Lages et al., 2007). Ainda foi possível determinar que a maior percentagem de participantes lê sozinho o que remete para um carácter individualizado e pessoal da leitura.

Será que existe relação entre a IE e o gosto pela leitura?

Relativamente à IE e ao gosto pela leitura parece existir uma relação positiva entre estas duas variáveis, especialmente entre o gostar de ler e os resultados obtidos no EQ-i:YV (S). O facto de as crianças que gostam mais de ler terem resultados mais elevados tanto no total do EQ-i:YV (S) como nas escalas adaptabilidade, intrapessoal, humor geral e interpessoal pode dever-se ao facto de o gosto e o entusiasmo no ato da leitura poderem levar a um maior envolvimento e atenção. Neste sentido as aprendizagens poderão ser mais facilmente assimiladas e transportas para a prática.

A relação entre o gosto pela leitura e o TEC não foi tão expressiva, apenas verificou-se uma associação positiva significativa com o componente IV (Compreensão das emoções baseadas em crenças). À partida era esperado que se verificasse correlações tanto com o resultado total deste instrumento como das restantes escalas. Esta situação pode dever-se quer à própria estrutura e ao conteúdo do teste onde os itens assumem valores dicotómicos e ao facto de, ao contrário do EQ-i:YV (S), o TEC ser um instrumento que avalia o desempenho das crianças nos vários aspetos da compreensão emocional e não a sua perceção sobre as suas competências.

Outro aspeto pertinente é a compreensão verbal no preenchimento do EQ-i:YV (S), na aplicação surgiram algumas dúvidas em relação ao vocabulário e ao conteúdo dos itens e que apesar de ter-se esclarecido as dúvidas dos participantes poderá ter influenciado os resultados. Este quadro poderá explicar o facto de ao longo da análise de resultados as correlações significativas serem, na sua maioria, relativas ao EQ-i:YV(S).

Será que existe relação entre a IE e os motivos porque as crianças leem?

Neste estudo também procurou-se explorar a relação entre a IE e os motivos para a leitura, de forma a verificar se as crianças com resultados mais elevados em termos de IE possuíam razões específicas para ler. Verificou-se uma correlação positiva e significativa com o ler como forma de satisfação, este resultado de certa forma vai ao encontro de um estudo onde comprovou-se que a leitura contribui para o bem-estar psicológico dos leitores (Martínez & Sierra, 2005). No mesmo sentido verificou-se uma correlação positiva com a subescala adaptabilidade o que também vai ao encontro desta questão uma vez que este factor engloba aspetos relacionados com o conhecer-se a si próprio, as suas emoções e a expressão dos sentimentos. Nesta lógica de pensamento a leitura poderá proporcionar um momento prazeroso em que as crianças podem refletir sobre si próprias e sobre o seu mundo emocional e social.

Será que existe relação entre a IE e os hábitos de leitura? (frequência, quantidade, tipo de leitura)

Relativamente à relação entre a IE e os hábitos de leitura verificou-se uma associação positiva uma vez que os alunos que leem mais no espaço extraescolar, que despendem mais tempo a ler diariamente e que leram mais livros este ano letivo tiveram resultados mais elevados quer no resultado total do EQ-i:YV (S) como nas escalas adaptabilidade, intrapessoal, humor geral e interpessoal. Assim a frequência e a quantidade de leitura efetuada poderá influenciar a IE na medida em que esta poderá depender não só da atividade da leitura mais também da frequência e quantidade da mesma.

Em relação ao TEC apenas verificou-se uma associação significativa como o número de livros lidos e o reconhecimento das emoções, neste sentido a leitura de vários livros poderá permitir que a criança conheça e identifique de forma mais acurada as diversas emoções, que poderão ser descritas ao longo do livro mas também expressas através das ilustrações situação que mais se aproxima à realidade do instrumento.

Um dado também interessante foi o facto de a existência de companhia durante a leitura parece influenciar os resultados. As crianças que habitualmente leem acompanhadas de familiares apresentaram uma correlação positiva e significativa com o total obtido no EQ-i:YV (S). Isto poderá indicar a importância da companhia dos adultos por exemplo no conto de histórias. Nestes momentos ou mesmo quando é a criança que lê autonomamente

a presença do adulto pode afigurar-se determinante na exploração e no esclarecimento de aspetos pouco compreendidos pela criança proporcionando um momento de partilha, enriquecimento e reflexão. Ainda neste sentido o adulto poderá promover a exploração de questões determinantes presentes nos livros que invoquem determinadas competências emocionais, sociais e pessoais para enfrentar os desafios diários tal como Bar-On defende no seu modelo (Bar-On, 2006).

Analisando esta relação ao nível das subescalas constatou-se outra correlação positiva interessante, entre a leitura com colegas e amigos e a subescala interpessoal. Esta situação remete para importância da partilha no processo de leitura e de interação entre pares que permitem às crianças explorar em grupos os aspetos sociais e emocionais das histórias. Num estudo de Majzub e Abu (2010) verificou-se que as crianças do pré-escolar que interagem com os pares durante a leitura poderão partilhar os seus gostos e preferências com os colegas, utilizam uma linguagem e um vocabulário criativo, tornando a leitura no momento de desenvolvimento social.

No que concerne ao tipo de leitura não se verificou correlações significativas e nesta lógica não é possível afirmar que existe uma associação entre os resultados referentes à IE e o facto de as crianças lerem livros, revistas, jornais ou textos na internet. Uma associação neste âmbito poderá estar dependente de outros factores entre os quais o tipo de conteúdos que são lidos e não propriamente do tipo de leitura

No género de livros lidos verificou-se que, à medida que a preferência por livros de terror aumentava, decrescia o resultado total do TEC. Esta situação pode dever-se ao facto de estes livros estarem mais cingidos a um determinado grupo de emoções, onde o medo ostenta um papel central e os conteúdos do TEC abarcam toda uma panóplia de emoções e situações que invocam emoções. Ainda neste quadro verificou-se uma correlação positiva significativa entre os livros de fantasia e os resultados no TEC e no EQI:YV (S). Estes livros usualmente descrevem conteúdos fantasiosos e irreais, contudo o leitor pode vivenciar os acontecimentos como se fossem reais (Wurlitzer, 2012). Neste sentido pode-se explicar os resultados, até mesmo nos livros de fantasia o leitor poderá adquirir competências emocionais uma vez que transpõe muitas vezes a sua realidade para mundo da fantasia e vice-versa.

A preferência por livros informativos encontra-se negativamente correlacionado com os totais de ambos os instrumentos e este facto é compreensível uma vez que este género de livros aborda não se debruça sobre questões emocionais e de relacionamentos mas apresenta dados objetivos sobre diversos assuntos e aspetos do mundo.

Ainda comprovou-se uma relação entre os livros de aventura e a escala adaptabilidade, resultado interessante uma vez que em muitos livros de aventura as personagens têm de enfrentar vários desafios e adaptar-se a várias situações. Alguns destes aspetos estão presentes nesta subescala entre os quais a capacidade de avaliar com precisão situações do quotidiano e de aspetos interpessoais e a flexibilidade (Bar-On, 2006).

Outro aspeto fulcral que se procurou compreender neste âmbito foi acerca da relação entre o facto de as crianças utilizarem as aprendizagens adquiridas através dos livros no seu dia-a-dia e os resultados nos instrumentos. Como era esperado as crianças que afirmam que utilizam no seu quotidiano os conhecimentos adquiridos nos livros obtiveram resultados mais elevados no EQI:YV (S) e no TEC. Esta relação parece ser mais evidente ao nível dos relacionamentos e das atitudes sociais e na compreensão das possibilidades de esconder os estados emocionais.

Será que a IE está associada aos elementos considerados na escolha de um livro?

A última questão de pesquisa foca os aspetos considerados na escolha de um livro, os níveis mais elevados ao nível da IE estão associados a alguns aspetos considerados na escolha de um livro. Estes elementos estão mais relacionados com o conteúdo dos livros e as histórias presentes e não a aspetos mais físicos dos mesmos com a capa e as ilustrações. Esta situação remete para uma escolha que envolve reflexão acerca não só em termos das preferências pessoais mas também naquilo que se procura nos livros.

Por outro lado também foi observado que os participantes que escolhiam livros em que os personagens estabeleciam relações obtiveram resultados mais elevados no EQI:YV (S) e pode-se afirmar que esta questão pode ser devido à própria natureza destes livros que focam muito as relações e os problemas interpessoais.

Por fim observou-se uma correlação positiva significativa entre o facto de as crianças escolherem histórias parecidas com a sua vida e a subescala interpessoal. A partida parece não existir nenhuma associação entre estes dois aspetos todavia esta relação poderá indicar que as crianças que procuram livros onde as histórias ou situações são semelhantes às suas vidas e realidades podem escolher os livros com um intuito de aprendizagem. A criança pode realizar esta escolha de forma a compreender melhor as suas próprias situações e procurar formas de atuação e resolução de acontecimentos. Assim o livro poderá ter um poder desenvolvimental tal como foi descrito por Robinson e Weintraub (1973) e igualmente educativo e neste caso em específico auxiliando as crianças

em aspetos relativos às relações, à forma de agir socialmente, o desenvolvimento da empatia e da responsabilidade social.

Parte III- Conclusões

Através da revisão teórica acerca da IE, da leitura e da relação entre ambas constatou-se que apenas um estudo debruçou-se especificamente sobre estes dois domínios. Todavia também foi possível observar que alguns autores, embora não se referissem ao constructo da IE indicaram em alguns aspetos que permitem questionar e sugerir uma possível relação entre a IE e a leitura.

Tendo em conta as definições da IE, os componentes e a riqueza envolvida no processo de leitura tornou-se possível a referenciação de alguns aspetos que permitiram um ponto de partida para este estudo. Entre estes o facto de a leitura envolver um conjunto vasto e complexo de situações do quotidiano, sejam elas pessoais e interpessoais e diversas personagens que expressam as suas emoções e atuam de formas diferentes.

Por outro lado está presente o aspeto educativo e de mudança que a leitura poder representar nos leitores, as crianças por exemplo podem aprender com as histórias e como os sentimentos dos personagens. Este processo traduz-se numa relação muito individual e pessoal, que diverge de indivíduo para indivíduo por estar intrinsecamente dependente do mesmo e da forma como percebe o material que lê. Por esta razão torna-se difícil aceder a este mundo tão complexo e irrigado de motivações, expectativas, objetivos, assimilações e atos. Este facto têm-se repercutido numa grande lacuna em termos de estudos que foquem, de forma específica, a relação entre a IE e a leitura.

Os resultados do presente estudo remetem para aspetos interessantes que apontam para a existência de associação entre a IE e a leitura. Foi possível determinar que esta associação varia consoantes aspetos específicos, entre os quais o gosto pela leitura, os motivos presentes para o ato de ler, a existência ou não de hábitos de leitura e qual o género de leitura contemplada e finalmente os aspetos pessoais envolvidos na escolha de um livro. Assim sendo as crianças que apresentaram resultados mais elevados nos instrumentos administrados tiveram resultantes consonantes em relação à leitura e aos aspetos acima descritos.

Apesar de ser necessário muita cautela na dedução de conclusões, por se tratar de uma área que necessita de muita exploração, o estudo tornou possível afirmar que a leitura poderá ser uma mais-valia e uma ferramenta importante e potencialmente eficaz no desenvolvimento das competências associadas à IE. Os textos, as histórias, os livros podem ser utilizados por professores, psicólogos, famílias e outras pessoas próximas das crianças para a exploração das emoções quer em termos da identificação, compreensão, gestão das

mesmas mas também no desenvolvimento do autoconhecimento e aspetos importantes nas relações interpessoais como a assertividade, resolução de problemas, gestão de conflitos, adaptabilidade e flexibilidade na demanda dos desafios diários e que serão transversais ao longo da vida. É importante todavia, atender a todo um conjunto de outras variáveis que poderão estar associadas à IE e que poderão traduzir-se em aspetos muito positivos se trabalhadas.

Para além da importância que a leitura poderá representar no desenvolvimento de competências emocionais e sociais torna-se um meio que está disponível facilmente e que nem sempre é necessário a construção de atividades de raiz neste sentido. Embora em termos educativos o ideal seria que o desenvolvimento de componentes emocionais estivesse inserido nos currículos de ensino esta prática envolve todo um processo de reestruturação que nem sempre é fácil. Desta forma e, embora a leitura e a análise de histórias possam estar incorporadas em programas de intervenção elaborados especificamente para trabalhar as competências emocionais, os próprios docentes poderão com os textos que trabalham nas aulas, dar ênfase às questões emocionais e sociais sempre que estas surgirem trabalhando não só a parte académica relativa à interpretação dos textos mas igualmente as competências emocionais e sociais.

Os psicólogos também poderão trabalhar diversas questões emocionais e comportamentais através de histórias e da forma como o personagem age e interage. Os familiares também poderão fazer uso deste meio no conto de histórias por exemplo. Isto poderá ser feito através do questionamento das emoções presentes no texto, quer em termos de identificação, compreensão ou à análise das situações sociais do ponto de vista das crianças ou relacionando-as com situações reais que já ocorreram.

Em suma a educação emocional torna-se assim um processo mais fluido e natural, não requerendo muitas alterações nas componentes curriculares, nas formas de intervenção e nas atividades e costumes diários. Com conteúdos práticos e disponíveis as crianças poderão de forma mais eficaz inserir estas aprendizagens no seu repertório emocional e comportamental.

Ao longo do estudo refletiu-se acerca de algumas limitações que condicionaram o estudo. Em primeiro lugar a escassez de suporte teórico dificultou o enquadramento da possível relação entre as duas variáveis e no mesmo sentido a formulação das questões de investigação. Por outro lado o facto de os instrumentos utilizados estarem a ser adaptados à população portuguesa e consequentemente a pouca informação da confiabilidade dos mesmos também afigurou-se uma limitação no âmbito da discussão dos resultados e na

dedução de conclusões. Outro aspeto foi a extensão do questionário que dificultou a síntese de informação e a análise dos resultados.

Neste sentido formulou-se algumas sugestões a ter em consideração em estudos futuros, de forma a explorar de maneira mais acurada e compreensiva o problema em questão. Dado a complexidade das variáveis IE e leitura é fulcral a exploração continua destes domínios no sentido de compreender e aprofundar melhor esta relação, verificando como esta surge, se processa e desenvolve.

Em futuros estudos seria pertinente a utilização de uma metodologia mais prática, como por exemplo a apresentação de diversos livros onde as crianças possam escolher os seus preferidos ou até mesmo a interpretação de questões emocionais e sociais retratadas nos mesmos. Este ponto é extremamente pertinente uma vez que a compreensão verbal das crianças poderá influenciar as aprendizagens que são retiradas dos materiais lidos. A utilização de uma metodologia qualitativa também poderia ser uma mais-valia, com a utilização de entrevistas as associações encontradas neste estudo poderiam ser aprofundadas contribuindo para um maior conhecimento.

No intuito de obter uma informação mais vasta poderia ser pertinente o recurso a outras fontes de informação como os professores e os encarregados de educação. Os resultados do presente estudo basearam-se no ponto de vista e no desempenho das crianças e por isso poderão estar inflacionados devido a questões de desejabilidade. Daí ser fulcral compreender e atender à opinião dos indivíduos que estão em permanente contacto com as crianças.

De um ponto de vista de representatividade seria importante alargar os estudos nestes domínios a outras escolas e de forma mais geral ao país o que permitiria resultados mais vastos e como consequência uma base mais robusta para a dedução de conclusões.

Em último lugar e de forma a verificar o desenvolvimento da associação entre a IE e a leitura seria importante e interessante a realização de estudos longitudinais que permitam olhar o tema de forma mais alargada e desenvolvimental e verificar se as associações verificadas alteram-se ao longo do tempo.

Em suma é importante que a exploração obtida neste estudo seja continuada uma vez que só com o conhecimento e aprofundamento do tema é possível desenvolvê-lo em termos práticos nas escolas, em casa e em outros espaços de desenvolvimento pessoal e social. Se a IE e a leitura podem ser trabalhadas conjuntamente estão presentes não só benefícios que enaltecem as duas áreas mas também contributos para que as crianças

possam de forma saudável e adaptativa enfrentar todos os desafios pessoais, interpessoais e contextuais ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass .
- Alves, D.R.P. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório da Universidade do Porto.
- Angadi, S. (2011). A Study of Emotional Intelligence in Relation to Reading Comprehension of Secondary School Students. *International Referred Research Journal*, 3, 19-21.
- Ângelo, I.S. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e a sua Relação com o Sucesso Escolar* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade de Lisboa.
- Augusto-Landa, J.M., Pulido-Martos, M., Lopes-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/ pessimism Predict Psychological Well-being ?. *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.doi: 10.1007/s10902-010-9209-7
- Bairrão, J. (1998). Prefácio. In L.S.Almeida, *Teorias da Inteligência* (1-3). Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R.Bar-On, & J.D.A.Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bento, A.M.V. (2009). Paradigmas de Investigação. Retirado de <http://www3.uma.pt/bento/ppt/EstudosCorrelacionais.pdf>

- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(2004), 1387-1402.
- Branco, A. (2004). *Para Além do QI: Uma Perspectiva mais Ampla de Inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Brody, N. History of Theories and Measurements of Intelligence. In R. J.Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (16-33). New York: Cambridge University Press.
- Bueno, J.M.H. (2008). *Construção de um Instrumento para a Avaliação da Inteligência Emocional em Crianças* (Tese de Doutoramento, Universidade de São Francisco). Retirado de <http://pct.capes.gov.br/teses/2008/33050015005P8/TES.pdf>
- Cabral, A., & Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de psicologia*. São Paulo: Cultrix.
- Candeias, A.A. (2008). *Inteligência Social: O que é e Como Avaliar?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A.A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2008). Bar-On-Inventário de Quociente Emocional (Bar-On EQ-i:YV): Estudos portugueses com crianças e jovens do ensino básico. Comunicação apresentada no VIII Congresso IberoAmericano de Avaliação Psicológica / XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Lisboa, Portugal.
- Cardoso, M.R.C. (2011). *A Compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade escolar* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade de Lisboa.
- Cardoso-Silva, E. (2006). *Prática de leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas.

- Caruso, D.R., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Cassady, J., Parke, R.D., Butkovsky, L., & Braungart, J.M. (1992). Family-peer connections: the roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63(3), 603-618. Abstract retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1600825>
- Cassady, J.C., & Boscack, J. J. (2008). Educational psychology and emotional intelligence: Toward a functional model for Emotional Information Processing. In J.C. Cassady & M.A. Eissa (eds.) *Emotional intelligence: Perspectives on educational and positive psychology*. New York: Peter Lang.
- Chambers, A. (2007). *Spanish Lecture Scenes from the Theatre of Reading*. Retrieved from <http://ejournal.eduprojects.net/CEIPpardobazan/media//Colexio/Agrupamento%20center%20escolares%202006/chambers.pdf>
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). *First Grader's Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys and Girls Book Preferences*. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 531-553.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2011). *Research Methods, Design, and Analysis*. Pearson :Boston
- Ciarrochi, J., Chan, I., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence. In J.Ciarrochi & J.D.Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. 25-45).
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: the who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.

- Corral, L.S. (2002). Tipología Textual y Lectura Comprensiva . In A.M.Fillola (Ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (37-74). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Costa, A.F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A.R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa- América
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dantas, M.A., Noronha, A.P.P. (2005). Inteligência Emocional: Parâmetros Psicométricos de um Instrumento de Medida. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5 (1), 59-72.
- Davila, D., & Patrick, L. (2010, January). *Asking the Experts: what children have to say about their reading preferences*. *Language Arts*, 87(3), 199-210.
- Davis, S.K., & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52, 144-149.
- Diekstra, R.F.W., & Gravesteyn, C. (2008). A review of the meta-analytic literature reviews. In C. Clouder, B. Dahin, R. Diekstra, P.F. Berrocal, B. Heys, L. Lantieri, & H. Paschen (Eds.), *Social and emotional education :An international analysis* (pp.258-284). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Dunn, J., & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 343-357.
- Durlack , J.A., Dymnick, A.B., Taylor, R.D., Weissberg, R.P., & Schellinger, K.B. (2011, Fevereiro). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Intervention . *Child Development*, 82(1), 405-432.

- Extremera, P., Durán, A., & Rey, L. La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11 (1), 63-73.
- Farina, E., Albanese, O., & Pons. F. (2007). Making Inferences and Individual Differences in Emotion Understanding. *Psychology of Language and Communication*, 11(2), 3-19.
- Fatum, B.A. (2008). The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Elementary School Children (Doctoral dissertation, University of San Francisco). Retrieved from <http://books.google.pt/books?id=TV5OJ6baN8C&printsec=frontcover&dq=fatum&hl=pt-BR&sa=X&ei=ia7wT47WA4nQhAfs6MSVDQ&ved=0CDQQO6AEwAQ#v=onepage&q=fatum&f=false>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, P. (2005, Diciembre). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23), 85-108.
- Franco, M. G. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Tese Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.
- Freitas, E., Santos, M.L. (1991). Inquérito aos hábitos de leitura (I). *Sociologia, Problemas e Práticas*, 10, 67-89.
- Gambôa, M.J. (2008, Outubro). *Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros?*. Comunicação apresentada no 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga.

- García, A.C., & Ibáñez, V.G. (2010). La Lectura como Factor Determinante del Desarrollo de la Competencia Emocional: Un Estudio Hecho con Población Universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., & Wake, W.K. (1996). *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gonçalves, M.O.S. (2006). *A Inteligência Emocional dos Jovens Estudantes do 12º Ano de Escolaridade: Um Estudo Exploratório* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Graça, M.M. (2009). *Contributos para a reflexão: A Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade de Lisboa.
- Hogan, P.C. (2011). *What Literature Teaches Us about Emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 981-994. Abstract retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9804031>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001, January). Emotional Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *American Psychological Society*, 12(1).
- Kauffman, S. (2005). *Story Elements: Which Impact Children's Reading Interests?* (Master Thesis). Retrieved from the OhioLink ETD Center.

- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.
- Kikuchi, F.L., & Pullin, E.M. (2009). *Preferências de Leitura de Alunos da Última Série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação, Curitiba.
- Komeda, H., Kawasaki, M., Tsunemi, K., & Kusimi, T. (2009). *Differences between estimating protagonists' emotions and evaluating readers' emotions in narrative comprehension*. *Cognition and Emotion*, 23(1), 135-151.
- Lages, M.F., Liz, C., António, J.H., & Correia, T.S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- LeDoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional: As misteriosas estruturas da vida emocional*. Caiscais: Pergaminho.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezleck, J.B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Individual Differences*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Côte, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (27), 563-572.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the Reading Habits of Children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 45(2), 187-198.

- Majzub, R., & Abu, S. (2010). The practice of reading books and reading to children in the context of peer-groups in the preschool classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 753–757.
- Márquez, P.O., Martín, R.P., & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3&4), 772-781.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P.Salovey & J.Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004a). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2004b). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 249-255.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Habilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Cherkasskiy. (2011). Emotional Intelligence. In . In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-545). New York: Cambridge University Press.
- Melo, A.I.M. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade do Minho.
- Menezes, I.M.S. (2010). Hábitos de Leitura de Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Impacto na Aprendizagem: Concepções de Alunos, Professores e Professores Bibliotecários (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade Aberta.
- Minervino, C.A., Dias, M.B., Silveira, N.J., & Roazzi, A. (2010). Emoções nas Ruas: Uso do “*Test of Emotions Comprehension*” em Crianças em Situação de Trabalho na Rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 354-361.
- Morais, J. (1995). *A Arte de Ler*. Editora UNESP.
- Mosquera, J.J., & Stobäus, C.D. (2011). O ato de ler e as diferenças individuais. In A. Trevisan, J.J.Mosquera & V.W.Pereira (Eds.), *Alfabetização e Cognição* (195-208). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Motallebzadeh, K., & Ghaemi, H. (2009). The relationship between online reading strategies and the choice off offline reading strategies of Iranian intermediate ELF learners. *The Iranian ELF Journal*, 3, 64-81. Retrieved from <http://www.iranian-efl-journal.com/March-2009-Vol-3.pdf>
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications.
- Nina, I.F. (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade Aberta.

- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., et al. (2004). *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Perron, M., & Gosselin, P. (2007). *Compréhension de la Dissimulation des Émotions chez L'Enfant D'Âge Scolaire*. *Enfance*, 59, 109-125.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pinto, F.A. (2009). *O papel da Linguagem e da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos literários* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade de Lisboa.
- Pons, F., Harris, P.L., & Doudin, P. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- Pons, F., Harris, P.L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127–152.
- Ponte, M.M. (1997). El desarrollo de la creatividad y de la inteligencia emocional del niño a través de la lectura. Retirado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d082.pdf>
- Regner, E. (2008). Validez Convergente y Discriminante del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25 (1), 29-51 29.
- Ribeiro, M.F. (2005). *“Ler bem para aprender melhor”*: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório da Universidade do Minho.
- Robinson, H.M., & Weintraub, S. (1973). Research Related to Children's Interests and to Development Values of Reading. *Library Trends*, 22, 81-108.

- Roazzi, A., Dias, M.B., Minervino, C.M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das Emoções em Crianças: Estudo Transcultural sobre a Validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (*Test of Emotion Comprehension*). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, 13, 213-233.
- Roe, B.D., & Smith, S.H. (2012). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools. California*: Wadsworth Publishing.
- Saarni, C. (1999). Competência emocional e autocontrole na infância. In P.Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia* (55-91). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, M.L., Neves, J.S., Lima, M.J., & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Serrano, P.M., & Sierra, J.C. (2005). Efecto de la lectura de material de autoayuda sobre algunas variables psicológicas en una muestra no clínica. *Universitas Psychologica*, 1(2), 127-152.
- Silva, M.J.M. (2010). *A Inteligência Emocional como Factor Determinante nas Relações Interpessoais: Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão* (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório Aberto da Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006) *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Stein, S.J., & Book, H.E. (2011). *The EQ edge: emotional intelligence and your success*. Mississauga: John Wiley & Sons Canada.

- Sternberg, R.J. (1997, October). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52, 1030-1037.
- Sternberg, R.J., Forsythe, G.B, Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M, et al. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, M., & Marsh, G.E. (2006). A validation of the emotional intelligence inventory. *Psicothema*, 18, 55-58.
- Tenenbaum, H.R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P.L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *The International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478. doi: 10.1080/01650250444000225
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência sócio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 51-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, L.M., Parker, J.D., & Keefer, K. (2009). Assessing Emotional Intelligence Using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and Related Instruments. In C.Stough, D.H. Saklofske, & J.D. Parker, (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 67-84). New York: Springer.
- Wurlitzer, L.L. (2012, 28 de Junho). Porque é que os livros de fantasia fazem tanto sucesso [Mensagem Web blog]. Retirado de <http://livroseafins.com/livros-fantasia-sucesso/>
- Zilberman, R. (2002). Formação do leitor na história da leitura. In V.W. Pereira (Eds.), *Aprendizado da Leitura: Ciências e Literaturas no Fim da História* (15-30). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Anexos

Anexo I. Autorização da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos para a monitorização do estudo nos estabelecimentos de ensino da RAM



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C Del. Escolares

EXMA. SENHORA
PROFESSORA DOUTORA
MARIA GLÓRIA FRANCO
RUA JOSÉ PINTO CORREIA, Nº 9
9020-216 FUNCHAL

0030855

Ass. referida	Sua comunicação de	Nº da referida	Data
	08/06/11	Proc. 5.72/11	15. JUN 2011

ASSUNTO: Autorização - Aplicação de testes - Estudo "Construção de Provas Psicológicas de Inteligência Emocional e Social"

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação de testes, sobre o tema em epígrafe, no próximo ano lectivo, nas EB1/PE Oficiais da Região Autónoma da Madeira, com a anuência dos encarregados de educação, e com a condição do pedido ser operacionalizado junto das Direcções das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL



(Rui Anacleto Mendes Alves)

Anexo II. Carta de explicação do estudo e do consentimento aos estabelecimentos de ensino

Universidade da Madeira

Centro de Competências Artes e Humanidade

Ex.^{ma} Sr.^a Diretora da Escola _____

Assunto: Pedido de autorização para o desenvolvimento de uma investigação

Assunto: Pedido de autorização para o desenvolvimento de uma investigação

Sou aluna do mestrado em psicologia da educação pela Universidade da Madeira e neste momento encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação de mestrado. Neste sentido venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para o desenvolvimento desta investigação.

A presente investigação está incluída numa investigação mais ampla sobre o funcionamento da inteligência emocional que está autorizada pela SRE (Proc 5.72/11) e intitula-se *“Inteligência Emocional e a Leitura: Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico.*

Tendo em conta os benefícios conhecidos do desenvolvimento da inteligência emocional e da leitura, a investigação possui os seguintes objetivos: verificar se existe relação entre a inteligência emocional e a leitura, nomeadamente em verificar se níveis elevados de inteligência emocional estão associados aos hábitos e ao gosto pela leitura e saber quais estes hábitos e estes gostos.

Para a concretização dos objetivos acima descritos serão aplicados alguns instrumentos de papel e lápis de inteligência emocional e social e um questionário acerca da leitura, onde constam questões sobre os hábitos e o gosto pela leitura.

Comprometo-me desde já a certificar que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para esta investigação, no mesmo sentido é garantida o anonimato das crianças aquando a apresentação dos resultados, os dados não serão tratados individualmente mas no seu conjunto. Contudo, para que possamos emparelhar os

diferentes instrumentos de recolha de dados, estes serão identificados com nome e posteriormente codificados para efeitos de tratamento estatístico. Os dados serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação, sendo os resultados obtidos disponibilizados no final do estudo.

Agradeço a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar quaisquer informações.

Com os melhores cumprimentos

Lénia Freitas
(e-mail: leniafreitas89@hotmail.com; telemóvel: 963511484)

Machico, __ de _____ de 2012

Anexo III. Carta de explicação do estudo e do consentimento aos encarregados de educação

Universidade da Madeira

Centro de Competências Artes e Humanidade

Ex.^{mo} Sr. Encarregado de educação

Assunto: Pedido de autorização para o desenvolvimento de uma investigação

Sou aluna do mestrado em psicologia da educação pela Universidade da Madeira e neste momento encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação de mestrado. Neste sentido venho por este meio solicitar a vossa autorização para a participação do seu educando na presente investigação.

A presente investigação está incluída numa investigação mais ampla sobre o funcionamento da inteligência emocional que está autorizada pela SRE (Proc 5.72/11) e intitula-se “*A Inteligência Emocional e a Leitura: Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico*”. Tendo em conta os benefícios conhecidos do desenvolvimento da inteligência emocional e da leitura, a investigação possui os seguintes objetivos: verificar se existe relação entre a inteligência emocional e a leitura, nomeadamente em verificar se níveis elevados de inteligência emocional estão associados aos hábitos e ao gosto pela leitura e saber quais estes hábitos e estes gostos.

Para a concretização dos objetivos acima descritos serão aplicados alguns instrumentos de papel e lápis de inteligência emocional e social e um questionário acerca da leitura.

Comprometo-me desde já a certificar que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para esta investigação, no mesmo sentido é garantida o anonimato das crianças aquando a apresentação dos resultados, os dados não serão tratados individualmente mas no seu conjunto. Contudo, para que possamos emparelhar os diferentes instrumentos de recolha de dados, estes serão identificados com nome e posteriormente codificados para efeitos de tratamento estatístico. Os dados serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação, sendo os resultados obtidos disponibilizados no final do estudo.

Afianço ainda que a participação é livre e que o abandono do estudo pode ser realizado a qualquer momento, caso o encarregado de educação assim o entenda.

Tendo tido conhecimento dos objetivos e processos do presente estudo, consinto que o meu educando, _____, possa participar plenamente neste estudo.

Nome _____

Assinatura: _____

Data: __/__/__

Com os melhores cumprimentos

Lénia Freitas
(e-mail: leniafreitas89@hotmail.com; telemóvel: 963511484)

Anexo IV. Questionário acerca da leitura

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma investigação, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, tendo por tema “*Inteligência Emocional e a Leitura: Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico.*”

Agradeço desde já a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Preenche-o com sinceridade, mostrando realmente o que pensas. Este questionário é confidencial por isso ninguém saberá das tuas respostas.

Nome: _____







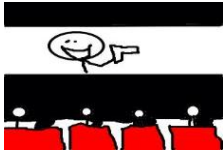

Idade: ____ Sexo: Rapaz Rapariga


Em que ano estás? 3º ano 4º ano

1. O que é que gostas mais de fazer na escola? (ASSINALA COM UM X ATÉ 3 OPCÕES)

Brincar no recreio <input type="checkbox"/> 	Ler e escrever <input type="checkbox"/> 	Conversar com os amigos <input type="checkbox"/> 
Fazer contas <input type="checkbox"/> 	Fazer desenhos <input type="checkbox"/> 	Estar no computador <input type="checkbox"/> 
Outra coisa (DIZ QUAL) <input type="checkbox"/>		

2.O que é que costumás fazer quando não estás na escola? (**PARA CADA UM DIZER SE É: NUNCA, ÀS VEZES OU MUITAS VEZES, DÁ UMA RESPOSTA A TODAS AS PERGUNTAS).**)

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Leio 			
Ouço música 			
Faço trabalhos manuais 			
Faço desporto 			
Passeio com a família 			
Vejo televisão 			
Vou ao cinema ou ao teatro 			
Jogo no computador ou na consola 			

Brinco com os animais 			
--	--	--	--

3. Gostas de ler? (ASSINALA APENAS UMA RESPOSTA)

- Nada
 Pouco
 Assim-assim
 Muito

(SE DISSESTE QUE NÃO GOSTAS DE LER OU QUE GOSTAS POUCO DE LER PASSA PARA A PERGUNTA 4, CASO CONTRÁRIO PASSA PARA A PERGUNTA 5)

4. Indica as razões porque não gostas de ler: (ASSINALA COM UM X AS TUAS OPCÕES, podes escolher mais do que uma opção)

1. É uma coisa aborrecida -----
 2. Existem outras coisas mais interessantes -----
 3. Não encontro livros que eu gosto -----
 4. Os livros são muito caros -----
 5. Outras (DIZ QUAIS) -----




5. Achas que lês muito? (ASSINALA APENAS UMA RESPOSTA)

1. Sim e gostava de ler mais -----
 2. Sim e não gostava de ler mais -----
 3. Não e gostava de ler mais -----
 4. Não e não gostava de ler mais -----





6. Indica as razões porque lês: (**ASSINALA COM UM X AS TUAS OPCÕES, podes escolher mais do que uma opção**)

1. Para me divertir. -----
2. Para aprender. -----
3. Para me descontraír. -----
4. Para ocupar os tempos livres. -----
5. Porque a leitura me dá satisfação -----
6. Porque é pedido pelos professores -----
7. Porque os meus pais pedem-----
8. Porque sou obrigado-----
9. Outras (diz quais) _____

7. Quem te estimula mais a ler? (**ASSINALA COM O X AS TUAS OPCÕES, podes escolher mais do que uma opção**)

Professores <input type="checkbox"/> 	Colegas/amigos <input type="checkbox"/> 	Família <input type="checkbox"/> 
Ninguém <input type="checkbox"/> X	Não sei <input type="checkbox"/> ?	

8. Com quem costumavas ler? (**ASSINALA COM O X AS TUAS OPCÕES, podes escolher mais do que uma opção**)





Sozinho <input type="checkbox"/> 	Professores <input type="checkbox"/> 	Colegas/amigos <input type="checkbox"/> 
Família <input type="checkbox"/> 	Outros (DIZ QUEM) <input type="checkbox"/>	

9. Quanto tempo dedicas por dia à leitura? (**ASSINALA APENAS UMA RESPOSTA**)

Nenhum Menos de meia hora Entre meia hora e uma hora

Duas ou mais horas

10. Que tipo de leitura fazes? (**COM O X AS TUAS OPÇÕES, podes escolher mais do que uma opção**)





<p>Livros <input type="checkbox"/></p> 	<p>Jornais <input type="checkbox"/></p> 	<p>Revistas <input type="checkbox"/></p> 
<p>Internet <input type="checkbox"/></p> 	<p>Outros (DIZ QUAIS) <input type="checkbox"/></p>	

11. Sem contar com os manuais escolares quantos livros já leste este ano letivo?








(**ASSINALA APENAS UMA RESPOSTA**)

Nenhum 1 a 3 4 a 10 Mais de 10 livros

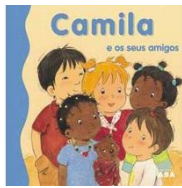
12. As pessoas com quem vives costumam (**DÁ UMA RESPOSTA A TODAS AS PERGUNTAS**):

Ler coisas de gente crescida 	Sim	Não
Contar histórias 		
Ir contigo à livraria ou à biblioteca 		
Oferecer-te livros 		

13. Imagina que ias de férias com os teus pais para Lisboa e não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levavas contigo? **(ASSINALA COM UM X ATÉ 3 OPCÕES)**

Telemóvel <input type="checkbox"/> 	Televisão <input type="checkbox"/> 	Uma bola <input type="checkbox"/> 
Uma boneca <input type="checkbox"/> 	Computador/videojogos <input type="checkbox"/> 	Material para trabalhos manuais <input type="checkbox"/> 
Livros/Revistas <input type="checkbox"/> 	Papel e lápis para desenhar <input type="checkbox"/> 	Rádio/leitor de cds/mp3 <input type="checkbox"/> 

14. Que tipo de livros gostas de ler ? **(ASSINALA COM UM X ATÉ 3 OPCÕES)**

<p>Aventura <input type="checkbox"/></p> 	<p>Mistério <input type="checkbox"/></p> 	<p>Comédia <input type="checkbox"/></p> 
<p>Terror <input type="checkbox"/></p> 	<p>Ficção científica <input type="checkbox"/></p> 	<p>Fantasia <input type="checkbox"/></p> 
<p>Contos de fadas <input type="checkbox"/></p> 	<p>Contos populares/ lendas <input type="checkbox"/></p> 	<p>Histórias de animais <input type="checkbox"/></p> 
<p>Histórias sobre as relações entre pessoas <input type="checkbox"/></p> 	<p>Informativos <input type="checkbox"/></p> 	

(Classificação utilizado no estudo de Majid e Tan (2007))

15. O que te leva a escolher um determinado livro: (ASSINALACOM UM X ATÉ 3 OPÇÕES)

1. O tipo de livro (ex. aventura, mistério)----
2. A história -----
3. A capa -----
4. Os desenhos -----

5. As características das personagens -----
6. O número de páginas-----
7. Outro (**diz qual?**)_____

16. Lê as seguintes afirmações e assinala em cada frase se concordas ou não concordas (**DÁ UMA RESPOSTA A TODAS AS AFIRMAÇÕES**).

	Concordo	Não concordo
1. Eu escolho livros em que os personagens são parecidos comigo.		
2. Eu escolho livros que falem de histórias parecidas com a minha vida.		
3. Eu escolho livros em que as personagens sentem os mesmos sentimentos que eu.		
4. Eu escolho livros onde personagens estabelecem relações (ex. amizade).		
5. Eu escolho livros que falem das famílias.		
6. Eu escolho livros de escritores que eu conheço.		
7. Eu escolho livros que são muito conhecidos.		
8. Eu escolho livros que são fáceis de perceber.		
9. Eu escolho livros que os meus amigos também leem.		
10. Eu escolho livros que os meus professores recomendam.		
11. Eu escolho livros que os meus familiares me recomendam.		
12. Quando leio um livro presto muita atenção		
13. Quando leio um livro, leio muito rápido para acabar depressa.		
14. Utilizo as coisas que aprendo nos livros no meu dia-a-dia.		

Obrigada pela tua ajuda!

