



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Associação de
Jardins-Escolas
João de Deus



CEIP ROSA DE GÁLVEZ



ISTITUTO COMPRESIVO
GIOVANNI XXIII



Manchester
Metropolitan
University



PROGRAMA ERASMUS DA UNIÃO EUROPEIA

+ KA2 de parcerias estratégicas

Projeto READ-COM

“Comunidades de leitura: dos livros em papel à era digital”

Código 2019-1-ES01-KA201-063967

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PRÉ-ESCOLAR

Universidade de Málaga-Espanha



INDEX

1. Introdução

1.1. Estado atual da pedagogia de leitura

1.2. Descrição dos participantes

1.2.1. Descrição dos professores do primeiro ano

1.2.2. Descrição das famílias

2. Metodologias de ensino para a aprendizagem da leitura

2.1. Metodologias de ensino

2.2. Princípios psico-pedagógicos e metodologias para aprender a ler.

2.3. Organização de atividades (programação ou planejamento, experiências de aprendizagem, turma de alunos)

2.4. Espaço, materias e recursos humanos

2.5. Avaliação

2.6. Tipos de texto

3. O papel das famílias no desenvolvimento da leitura.

4. Conclusões

Bibliografia

Apêndice



INTRODUÇÃO

Este relatório de compilação sintetiza os resultados dos estudos realizados por cada um dos parceiros sobre as práticas de leitura no Pré-Escolar. Assim, as principais ideias sobre o estado da leitura da pedagogia em cada um dos países participantes (Espanha, Portugal, Itália, Grécia e Inglaterra) são tomadas como ponto de partida. Além disso, são apresentados dados sociodemográficos sobre os professores e famílias que participaram nestes estudos.

Posteriormente, os dados obtidos são analisados de forma comparativa em relação a questões que abordam metodologias de ensino (métodos; organização de atividades; recursos espaciais, materiais e humanos; avaliação e tipos de textos) e o papel das famílias na aprendizagem da leitura.

1.1. ESTADO ATUAL DA PEDAGOGIA DA LEITURA

Na secção seguinte, analisamos os aspetos mais destacados da aprendizagem da pedagogia na fase dos 0 aos 6 anos de idade em cada um dos contextos onde este projeto foi conduzido.

Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

No caso de Espanha, temos duas realidades educativas claramente diferenciadas que determinam as metodologias e estratégias que os professores usam nas suas salas de aula.

Nos últimos anos, um dos aspetos fundamentais da qualidade educativa no desenvolvimento das políticas educativas têm sido o início (abordagem) da leitura e da escrita no Pré-Escolar, mais especificamente no último ano nesta fase (aos 5 anos).

A instigação do conhecimento dos códigos escritos deve ser feita através da utilização de palavras e frases significativas, como os nomes das crianças ou os títulos das histórias. Gradualmente, e de forma independente, as crianças utilizarão diferentes recursos para a linguagem escrita, como livros, revistas, jornais, folhetos publicitários, guias de viagem, cartazes, rótulos de produtos e, claro, os vários dispositivos disponíveis na sociedade de



conhecimentos e tecnologia de hoje em dia. Através da experiência do formato e do conteúdo destes recursos, as crianças compreenderão que cada texto é normalmente apresentado num meio específico. A experiência de ler em voz alta diariamente garante que as crianças se tornem participantes em práticas literárias partilhadas durante esta fase - ler, compreender e interpretar o conteúdo do texto, e viver momentos mágicos em que o texto é convertido em linguagem oral. Isto ajuda as crianças a compreenderem as funções e a estrutura da linguagem escrita, bem como a desenvolver gradualmente o seu uso da mesma.

Estas leituras, ouvidas com interesse e atenção, preocupam-se com todo o tipo de textos sociais e respondem aos usos sociais e culturais da linguagem escrita como meio de comunicação, informação e fruição, ajudando progressivamente as crianças a compreender a importante função que desempenha.

Melilha: detalhes de interesse para o estudo (UGR)

Melilha tem uma elevada densidade populacional, bem acima da média espanhola e da União Europeia, e isso traduz-se numa ocupação a 100% das salas de aula do Pré-Escolar (crianças de 5 anos) com um rácio de 28,7, o mais alto nas comunidades espanholas (de acordo com as disposições da adenda, para Ceuta e Melilha, do Relatório 2019 sobre o estado do sistema educativo (*Consejo de Ensino Escolar*, 2019)).

Outra característica distintiva desta região é a sua diversidade cultural, fruto das suas populações de origem europeia, berbere, hindu, cigana e judaica. Esta diversidade cultural traz consigo diversidade linguística, uma vez que as respetivas línguas maternas de espanhol, Tamazight, Hindi, Romany e Haketia, são totalmente diferentes. Embora estes três últimos não sejam particularmente difundidos nas suas comunidades de falantes dessas línguas, os dois primeiros formam a realidade linguística dos dois grupos populacionais maioritários, produzindo assim transferências e interferências características do fenómeno linguístico das línguas em contacto, o que significa que o espanhol nesta região evoluiu de forma distinta (Martín Ortega e Molina-García, na imprensa).

Esta diversidade de línguas é a maior dificuldade que os professores de Melilha enfrentam e, por isso, as autoridades competentes encontram formas de fornecer reforço complementar através dum Programa de Imersão Linguística dirigido ao Ensino Pré-Escolar.

Legislação de Melilha (Ver apêndice).



Portugal (Associação de Jardins-Escolas João de Deus)

Hoje em dia, atribui-se um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar. Parece também ser de unânime concordância que a exposição a um ambiente propício à leitura desde cedo não é apenas um facilitador, mas também um catalisador para este processo. Quanto mais cedo e com mais frequência as crianças estiverem em contacto com a leitura ou com o prazer da leitura, mais evidentes serão os progressos no desenvolvimento das suas capacidades de comunicação como indivíduo.

Por fim, no contexto atual da comunicação, o relatório português destaca o papel que as tecnologias devem desempenhar enquanto ferramentas educativas.

Portugal (Ver apêndice).

Itália (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Um dos elementos mais significativos entre os alunos que lêem regularmente é o papel da família. Estudos revelam a forte ligação entre o ambiente familiar e a atitude em relação à leitura demonstrada por crianças e jovens. A família é o gatilho que desperta o gosto das crianças pela leitura, incentiva-as a ler e a ser apaixonadas pela leitura.

Foi com base nesta ideia que a administração nacional em Itália desenvolveu vários projetos sobre a educação da leitura para os pais, e com o tempo, estas tornaram-se práticas estabelecidas e eficazes.

Quando comparada com a relevância do ambiente familiar, a escola parece ter um papel secundário no incentivo às crianças para terem uma paixão saudável pela leitura. No contexto educativo, a leitura é vista principalmente pelos alunos como um compromisso de estudo (especialmente por adolescentes).

Em relação à atual situação legislativa, está a ser delineado um sistema educativo que integra bebés e crianças dos 0 aos 6 anos de idade, e que é plenamente gerido pelo Ministério da Educação Nacional. Neste momento, os serviços para bebés e crianças dos 0 aos 3 anos de idade são regulados e geridos regionalmente.

Legislação italiana (ver apêndice).

Grécia (Institutouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

No sistema educativo grego, os programas pré-escolares focam-se no desenvolvimento das competências emergentes da alfabetização das crianças através de



experiências de brincadeira, em vez de formação sistemática em fonética ou ensino do alfabeto. Por isso, fomentar o desenvolvimento das competências de alfabetização emergentes através de atividades lúdicas é uma função importante das instituições do pré-escolar, fornecendo uma base para o ensino formal da leitura na fase posterior do Ensino Básico.

Legislação grega (Ver apêndice).

England (Manchester Metropolitan University)

O *Early Years Foundation Stage Framework* (EYFS) (DfE, 2017) estabelece normas para a aprendizagem, desenvolvimento e cuidados das crianças desde o nascimento até aos 5 anos. Identifica sete áreas de aprendizagem, sendo uma das principais a "Comunicação e Linguagem"; e uma das áreas específicas é a "Literacia". A EYFS baseia-se na teoria sociocultural e no trabalho de Vygotsky.

- **Comunicação e Língua:** devem ser dadas oportunidades para que as crianças "experimentem um ambiente de línguas ricas; desenvolver a sua confiança e competências na sua expressão; e falar e ouvir numa gama de situações" (DfE, 2017: p. 8).
- **Alfabetização:** as crianças devem ser encorajadas a ligar sons e letras e a começar a ler e escrever. As crianças devem ter acesso a uma vasta gama de materiais (livros, poemas e outros materiais escritos) para promover o seu interesse" (DfE, 2017: p. 8).
- **Leitura:** Usam conhecimentos fónicos para descodificar palavras regulares e lê-las em voz alta com precisão. Também leram algumas palavras irregulares comuns. Demonstram compreensão quando falam com os outros sobre o que leram. (DfE, 2017: p. 11).

1.2. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta secção descreve as amostras de professores e famílias do início do ano que participaram nesta investigação através do preenchimento dum questionário elaborado pela equipa da Universidade de Málaga.



1.2.1. DESCRIÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

A amostra total dos Educadores de Infância é de 655.

Os principais pontos fortes e fracos encontrados nas amostras de cada um dos parceiros participantes são apresentados abaixo.

Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Número de Educadores: 200

Foi selecionada uma amostra de 200 educadores de infância da província de Málaga. A maioria dos participantes é mulheres (94%). 42,2% tem entre os 36 e os 45 anos de idade, 28,1% tem entre os 46 e os 55 anos de idade, 15,6% entre os 26 e os 35 anos de idade, 12,1% tem mais de 55 anos de idade e 2% tem menos de 26 anos de idade. Quanto aos anos de experiência, a maioria dos educadores tem entre os 21 e os 25 anos (25,6%) e encontramos apenas 8,5% com poucos anos de experiência, entre os 0 e os 5 anos.

Em relação ao tipo de centro educativo onde se situam os educadores participantes, a maioria encontra-se em ambientes urbanos (92%) e a minoria em ambientes rurais (8%). Destes, 90,5% dos educadores trabalha em centros educativos públicos, 9% trabalha em escolas com contrato de associação e 0,5% trabalha em centros educativos privados. 31% dos educadores trabalham em centros bilingues e 18,5% nos centros de apoio educativos.

Em seguida será analisada, a formação a partir de duas dimensões diferentes: a formação académica e o número de ações formação que os professores realizaram nos últimos 5 anos. O grau mais elevado de estudos que têm corresponde a uma licenciatura (23,1%), apenas 5,5% têm a licenciatura atual (a exigência mínima anteriormente era um diploma). Estas qualificações permitiram-lhe ser educadores especializados em Educação Infantil (89,4%). Relativamente ao número de atividades formativas, 16% não realizou qualquer ação de formação, 53% realizou entre 1 a 3 ações, 13,5% realizou entre 4 e 6 e 17,5% realizou mais de 6 ações (Figura 1).

Ações de formação

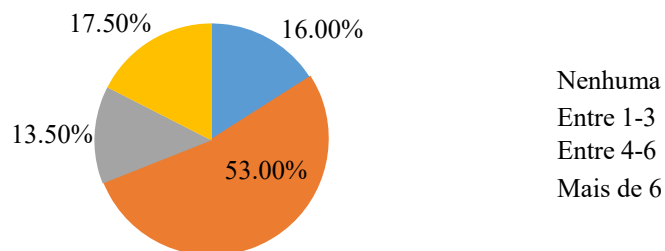


Figura 1. Diagrama sectorial das ações de formação realizadas nos últimos 4 anos

A percentagem é semelhante em função no ano em que são tutores ou se são educadores de apoio, com um total de 80,8% de educadores e 19,2% de educadores de apoio aos educadores que trabalham no centro educativo. A maioria dos tutores é responsável por uma turma de crianças de 4 anos de idade (29,1%), seguido por 5 anos (27,6%) e 3 anos (24,1%).

Os professores usam uma metodologia eclética das várias metodologias de aprendizagem da leitura, uma vez que indicam a utilização de mais de uma metodologia. Assim sendo, a mais frequente é a consciencialização fonológica (65,1% indica o seu uso na sala de aula), seguida do método misto (52,3%), do construtivista (47,7%), do método silábico (25,6%), do método global (22,6%), do método fónico (21,5%) e, finalmente, o método alfabético (20,5%).

Para tal, muitos contam com uma grande diversidade de textos, sendo os mais usados os do tipo expositivo (69,3%), seguidos dos do tipo literário (66,8%), o enumerativo (65,8%), o informativo (58,3%) e o prescritivo (45,2%).

Em relação às dificuldades práticas encontradas na leitura, devem-se principalmente à compreensão oral e escrita que os alunos desenvolvem (o que é indicado por 45,7% do corpo docente em relação a cada um), seguido de aspetos relacionados com a técnica de leitura (37,25%) e o desenvolvimento do gosto pela leitura (24,6%).

Para promover a leitura, os materiais que mais usam nas aulas são os materiais produzidos pelos alunos na biblioteca da sala de aula (75,4%), livros da bibliotecas da sala de aula (74,9%), livros que trazem de casa (56,8%), material da biblioteca escolar (57,3%) e ler livros (51,8%).



Observamos que 94,4% dos educadores indica que, no seu centro educativo, os professores estabelecem medidas para promover o acesso à leitura, tanto na escola como na família, de modo a proporcionar um ambiente que incentive e convide as crianças a lerem em ambos os contextos. 55,6% indica ter trabalhado em centros educativos com práticas inovadoras e 38,3% participou em Projetos Institucionais ou Administrativos relacionados com o ensino da leitura. 34,2% referiu que no centro educativo onde trabalham ou onde trabalharam anteriormente, existe um método de leitura estabelecido pela escola (Tabela1).

Tabela 1

Pontos fortes e pontos fracos dos educadores participantes UMA-CEIP Rosa de Gálvez

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Experiência de ensino (25,6% com experiência de 21-25 anos).	Poucos fazem formação para além da pós-graduação (21,6%).
Centros educativos bilingues (31%).	Os educadores são quase todos mulheres (94%).
Os educadores fazem formação contínua (31%).	Poucos centros de apoio educativo (18,5%).
São educadores das suas turmas (80,8%).	Mais centros educativos urbanos (92%).

Melilha (UGR)

Número de Educadores: 19

Foi selecionada uma amostra de 19 educadores de infância de Melilha. Todos os participantes são mulheres. Relativamente à idade, 50% têm entre 36 e 45 anos, 22,2% entre os 46 e os 55 anos, 11,1% entre os 26 e os 35 anos e 16,7% mais de 55 anos.

Quanto aos anos de experiência, a maioria dos educadores tem entre 16 e 20 anos de experiência (44,4%) e encontramos apenas 5,6% entre 21 e 25 anos de experiência. Mas se tivermos em conta os anos de ensino em Educação de Infância, predominam os educadores



que lecionam entre há 11 e 15 anos (50%), seguidos dos que já têm entre 16 e 20 anos a lecionar educação de infância (22,3%). Isto garante que um grande número de profissionais inquiridos conheçam o bom desempenho docente destas idades, para além de serem todos especialistas em ensino pré-escolar, embora uma percentagem de 38,9% trabalhe como educadores de apoio e não seja a educadora da turma neste momento.

Sabemos que 27,8% destes professores têm outras especialidades pedagógicas, entre as quais a mais numerosa são as Línguas Estrangeiras (16,7%). O resto é distribuído igualmente entre Pedagogia Terapêutica e Música (5,6% cada).

Por outro lado, os anos que lecionam são variados: 22,2% é educador de alunos entre 0 e os 4 anos de idade, mas o maior número de educadores leciona crianças de 5 anos de idade (38,9%) e o menor número de educadores leciona crianças de 3 anos de idade (16,7%).

Em relação ao tipo de centro educativo onde se trabalham os educadores participantes, a maioria é composta por centros educativo públicos (88,9%) e a minoria é centros educativos privados (11,1%). 11,1% dos educadores trabalha em centros educativos bilingues e 11,1% trabalham nos centros de apoio educativo.

Tendo em conta a importância da formação contínua dos profissionais docentes, foi solicitado aos Educadores de Infância que indicassem o número de ações de formação relacionadas com a competência linguística que realizaram nos últimos 5 anos. Os que realizaram entre uma a três ações de formação (61,1%) destacou-se, seguindo-se por aqueles que fizeram entre quatro e seis ações de formação (22,2%) e, o mais preocupante, 16,7% dos participantes respondeu que não tinha realizado nenhuma ação de formação.

Esta última percentagem é surpreendente dada as dificuldades nas competências comunicativas, entre elas a linguística que os estudantes de Melilha têm, quer pelo seu desconhecimento do espanhol, quer pelas suas características socioeconómicas e culturais, encontramos uma certa falta de motivação para estes aspetos educativos. Por estas razões, é muito importante formar os educadores infantis em competência linguística, a fim de iniciar os alunos com o conhecimento da língua espanhola, uma vez que isso terá repercussões no seu desenvolvimento educativo e até na sua formação integral como pessoa (Tabela 2).



Tabela 2.

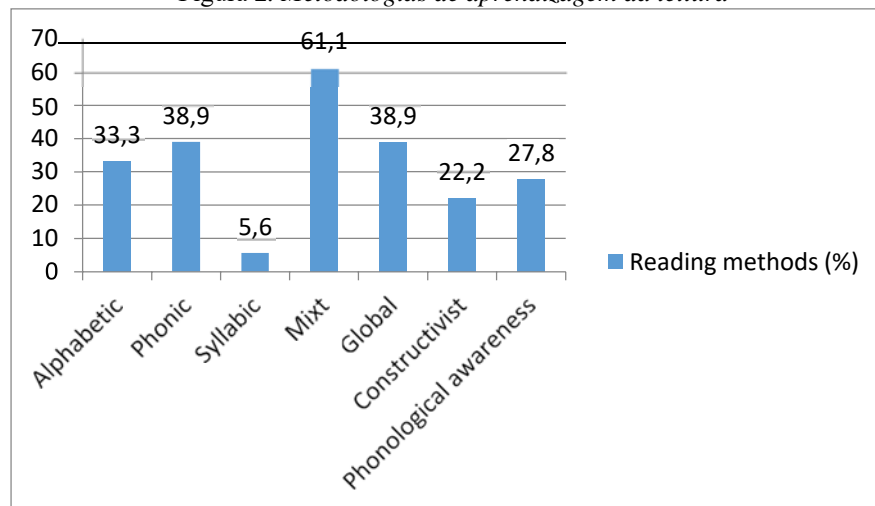
Pontos fortes e pontos fracos dos educadores participantes UGR (Melilha)

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<p>Anos de experiência (72,3% têm entre 11 e 20 anos de experiência). Os anos em que lecionam são variados: 0-4 anos (22,2%), 5 anos (38,9%), 3 anos (16,7%).</p>	<p>É insuficiente que apenas 61% dos professores tenha realizado uma a três ações de formação, dadas as dificuldades de competências comunicativas que muitos alunos da <i>Escuela del Infante</i> têm em Melilla.</p>
<p>Os educadores usam uma metodologia eclética para a aprendizagem da leitura: 1º) o método misto; 2º) usam o método fônico e global; 3º), alfabético... Diversos recursos de leitura: biblioteca da sala da aula (100%); livro (88,9%); livro a partir da sala de aula (83,3%); biblioteca municipal (50%); livro que trazem de casa (27,8%).</p>	<p>16,7% dos professores não realizou qualquer curso relacionado com a competência linguística nos últimos 5 anos.</p>
<p>Os 94,4% indicam que, no seu centro, os professores estabelecem medidas de promoção do acesso à leitura (escola e família): práticas inovadoras e projetos institucionais de leitura pedagógica; experiências intercâmbio de leitura (66,7%).</p>	<p>Dificuldades práticas dos alunos em: 1º) compreensão oral e escrita (72,2%); 2º) técnica de leitura (22,2%); 3º) melhoria do gosto pela leitura (11,1%).</p>
<p>Variedade de ações coordenadas de Educação Infantil – Ensino Básico: projetos e materiais curriculares de ação conjunta; e partilhar objetivos, metodologias, rotinas, avaliação e recursos (72,2%, ambos).</p>	<p>---</p>

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PRÉ ESCOLAR - 2020

Os educadores usam uma metodologia eclética que abarca várias metodologias de aprendizagem da leitura, uma vez que indicam que usam mais do que uma delas (ver Figura 2). Assim, a metodologia usada com mais frequência é o método misto (61,1%) e o último é o método silabário (5,6%).

Figura 2. Metodologias de aprendizagem da leitura



Em relação às dificuldades práticas encontradas na leitura elas devem-se principalmente à compreensão oral e escrita que os alunos desenvolvem (isto é indicado em 72,2% e 50% do corpo docente em cada um), seguido de aspetos relacionados com a técnica de leitura (22,2%) e melhorar o gosto pela leitura (11,1%).

Para promover a leitura, na Figura 3, são apresentados os materiais que são usados na maioria dos casos. Nas aulas, têm os materiais produzidos pelos alunos na biblioteca da sala de aula (100%), seguindo-se a leitura de manuais escolares (88,9%) e, por fim, trazer livros de casa é o recurso de promoção da leitura usado com menor frequência (27,8%).

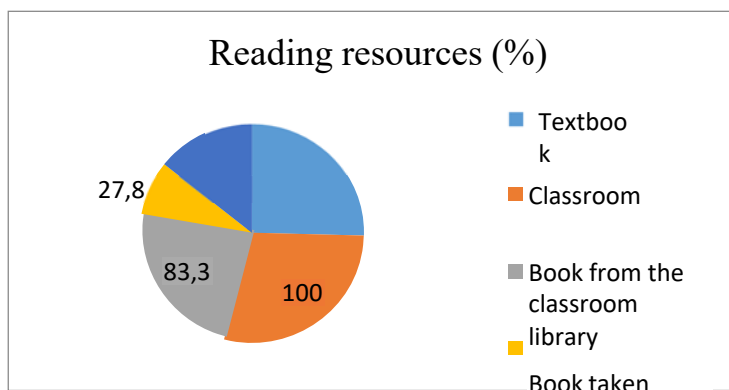


Figura 3. Recursos de promoção da leitura (%)



RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PRÉ ESCOLAR - 2020

Podemos observar que 94,4% dos professores indicam que, em seu centro, os professores estabelecem recursos para promover o acesso à leitura, tanto na escola como na família, para proporcionar um ambiente que incentive e convide as crianças a ler em ambos os contextos. 55% indicam ter trabalhado em centros educativos com práticas inovadoras e 38,9% tendo participado em Projetos Institucionais ou Administrativos relacionados com o ensino da leitura. 27,8% relatam que no centro educativo onde trabalharam ou onde atualmente trabalham, usam um método de leitura estabelecido pela escola.

Em relação às ações coordenadas entre o Pré-Escolar e o 1.º ano do Ensino Básico no mesmo centro educativo de forma a incentivar a leitura, a Tabela 3 reflete a variedade dessas ações tomadas.

Tabela 3.

Ações de coordenação conjunta entre o Pré-Escolar e o Ensino Básico no mesmo centro escolar

Ação	Percentagem de declarações
1. Conceção de projetos e materiais curriculares baseados em linhas de ação conjunta.	72.2
2. Partilha de objetivos, metodologias de trabalho, turmas, rotinas, avaliação e recursos.	72.2
3. Planear as reuniões regulares ao longo do ano letivo para unificar critérios e ações entre as duas vezes.	55.6
4. Troca de experiências de leitura em alguns níveis com os outros.	66.7
5. Realizar atividades partilhadas entre os alunos de ambos os níveis (patrocínio dos leitores, visitas à sala de aula e suas instalações, partilha do recreio ou das assembleias de turma, contando a experiência dos alunos do 1º do Ensino Básico aos alunos de 5 anos de idade).	44.4

Portugal (Associação de Jardins-Escolas João de Deus)

Número de Educadores: 135

Selecionámos 135 educadores de infância de todo o país que estão atualmente a trabalhar nos Jardins-Escola João de Deus (Figura 4).



Figura 4. Localização dos Jardins-Escolas João de Deus.

Analisando estes dados, concluímos que a maior parte dos educadores de infância é do sexo feminino (91,1%) e a sua idade média ronda entre os 36 e os 45 anos. Observamos ainda que apenas 3,7% dos educadores mais jovens preencheram este questionário (Tabela 4).

Quanto à sua experiência de trabalho (Tabela 5), chegámos à conclusão de que os sectores mais representativos são: 31,9% têm mais de 25 anos de experiência de

Tabela 4.	%	Tabela 5.	%
<i>Idade</i>		<i>Experiência de trabalho</i>	
Menos de 26 anos	3.7%	De 0 a 5 anos	23.7%
Entre os 26 e os 35 anos	23.0%	De 6 a 10 anos	5.9%
Entre os 36 e os 45 anos	31.9%	De 11 a 15 anos	15.6%
Entre os 46 e os 55 anos	23.0%	De 16 a 20 anos	11.9%
Mais de 55 anos	18.5%	De 21 a 25 anos	11.1%
		Com mais de 25 anos	31.9%

trabalho e 23,7% têm menos de cinco anos de experiência de trabalho.

Em relação à tipologia institucional, o questionário só foi posto em prática numa instituição do sector privado que gere vários jardins-escolas em Portugal. Nesta matéria, 72,6% dos que responderam ao questionário vivem nas grandes cidades e apenas 6,7% trabalham nas zonas rurais. É de destacar que 0,7% trabalha num Jardim-Escola bilingue e 2,2% em centros de apoio educativo.

Em seguida iremos analisar o contexto educativo dos educadores dos jardins-escolas e o número de ações de formação que frequentaram nos últimos cinco anos.

De acordo com a sua formação, podemos afirmar que 69,6% tem uma Licenciatura (pré-Bolonha). No entanto, 26,7% tem um mestrado (2º ciclo de Bolonha ou uma especialização pré-Bolonha).

Tendo em conta que hoje em dia em Portugal o grau académico de educador de infância pré-Bolonha é possível ser alcançado no segundo ciclo do sistema de Bolonha (Mestrado) e assim concluir os estudos. Porém é obrigatório ter a licenciatura concluída em Educação de Infância (1º ciclo). Quase 70% dos educadores dos jardins-escolas frequentaram mais de seis ações de formação na sua área de especialização, mas, por outro lado, um terço deles não frequentou qualquer formação.

A maior parte dos educadores dos jardins-escolas é o educador responsável pela turma (90,4%); 9,6% estão a apoiar os educadores do Jardim-escola e 1,5% tem um mestrado em Necessidades Educativas Especiais (um terço). Em todo o caso, outras especializações são também representativas, como Psicologia, Psicopedagogia, Matemática, Competências em Motricidade Fina e Supervisão Pedagógica.

Os educadores do jardins-escola que preencheram este questionário recorrem à metodologia eclética e diversificada na turma para motivar as crianças no processo de aprendizagem da leitura.

Analizando o gráfico seguinte (Figura 5), concluímos que a consciência

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PRÉ ESCOLAR - 2020

fonológica é frequentemente usada (71,1%). O método fónico é usado (51,9%) e o misto/interativo (41,5%). O método menos usado é o construtivista, porque apenas 11,1% dos participantes deste questionário mencionaram que o usavam.

Durante o processo de ensino da leitura (Figura 6), a maioria dos participantes deu prioridade aos textos literários (64,4%) e descritivos (62,2%). O menos usado é o texto instrutivo (25,9%).

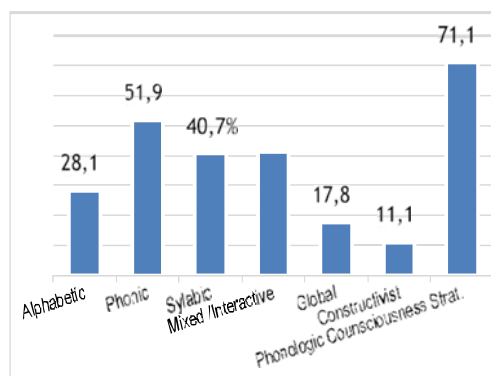


Figura 5. Aprendizagem da leitura

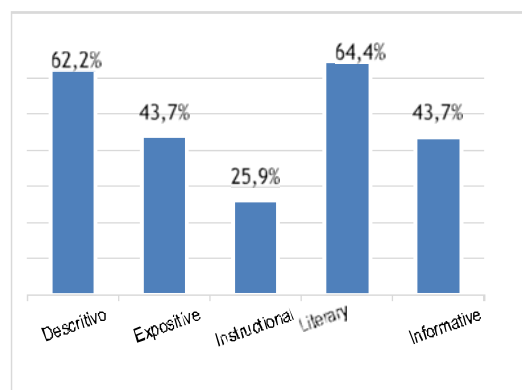


Figura 6. Diversidade dos tipos de texto

A maioria dos participantes refere que tem dificuldades na compreensão do discurso (51,1%) e em compreensão escrita (45,5%). Um pouco mais de um quarto dos participantes refere que sente dificuldades em usar técnicas de leitura e apenas 14,1% tem dificuldade em despertar o interesse pela leitura nos seus alunos. A maioria dos educadores dos jardins-escolas mencionou que faz uso de livros que as crianças trazem de casa para promoção da leitura (92,6%) e um número significativo deles prefere livros da biblioteca da escola ou mesmo da biblioteca da sala de aula. O manual escolar de leitura é o menos preferido pelos participantes (17%) e mais de metade deles (54,1%) usa outros materiais de leitura educativa que não foram nomeados neste questionário, tais como "Cartilha Maternal", cartas móveis e outros jogos (de 10% até 13%), ou faz uso do computador (6%).

Itália (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Número de Educadores: 180

A amostra para a investigação do READ-COM em Itália é constituída por 180 educadores que trabalham em centros de educação do pré-escolar, tanto públicos como

privados de duas províncias da Toscana, incluindo o Município de Florença e a sua área metropolitana, e a província de Arezzo, tendo o estudo sido realizado na Câmara Municipal de Terranuova Bracciolini e na área de Valdarno. Quase a totalidade da amostra é representada por mulheres (97,8%). Uma vez que em Itália o estatuto de qualificação para aceder à profissão docente (tanto para a Educação de Infância como para o Ensino Básico) é enquadrado por Lei, todos os participantes têm os diplomas necessários para exercer a sua profissão, de acordo com a evolução legislativa no tempo. Por isso, têm os Diplomas de "Magistrale" ou Socio-Psico-Pedagógicos do Ensino Secundário, alcançados no ano letivo de 2001-2002 (D.I. 10 de março de 1997) ou Grau de Educação de Infância e Ensino Básico - "*Scienze della Formazione Primaria*" (Lei N. 169, de 30 de outubro de 2008, Artigo 6). Além disso, é interessante notar que entre os mais elevados (e mais recentes) níveis de qualificações mencionados pelos educadores (8,9%) há qualificações específicas de Pós-Graduação e especializações académicas em regimes de apoio a crianças com necessidades educativas especiais em diferentes áreas. De acordo com as respostas analisadas sobre o tipo de centro educativo onde trabalham os educadores participantes, a mencionada com mais frequência é o jardim-de infância público (63,9%), em contexto urbano (23,3%). Os centros educativos localizados em zonas rurais são de 7,8%. A taxa alcançada sobre as outras opções (jardim-de infância privado; Jardim-de-infância com contrato de associação (por um sistema público de vouchers); bilingual; centro educativo de apoio educativo) relacionada com esta alínea é igual ou inferior a 1%.

O espectro etário dos participantes apresenta uma prevalência de educadores mais velhos: 33,30% tem entre os 36 e os 45 anos; 31,10% tem entre os 46 e os 55 anos; 16,7% tem mais de 55 anos; 15,6% tem entre os 26 e os 35 anos; 3,3% tem menos de 26 anos (Figura 7).

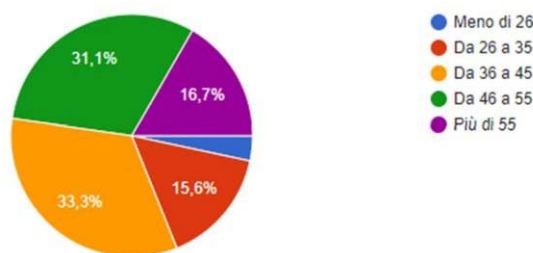


Figura 7. Distribuição das idades dos participantes

Relativamente aos anos de serviço dos educadores nos jardins-escolas, a amostra revela que: 21,1% dos educadores tem entre 0 a 5 anos; 18,9% tem entre 6 e 10 anos; 23,30% tem entre 11 e 15 anos; 16,7 % tem entre 16 e 20 anos; 20 % tem entre 21 e 25 anos (Figura 8). Quanto à experiência, em particular, feita pela amostra de educadores no âmbito da Educação de Infância, está incluída num intervalo de 1 ano de experiência até ao máximo de 37 anos de experiência na área educativa focada no questionário.

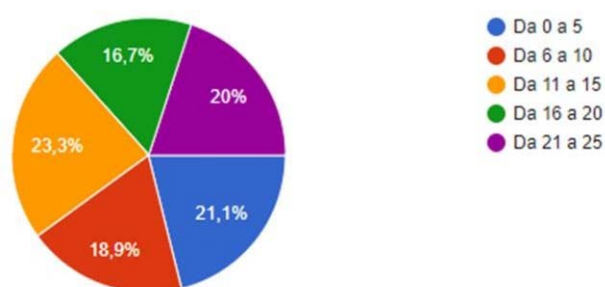


Figura 8. Anos de serviço dos educadores

A formação dos educadores tem sido explorada tendo em conta o número de ações de formação na área da competência linguística em que participaram nos últimos 5 anos: a maioria frequentou entre 1 a 3 (63,3%) ações de formação, 14,4% participou entre 4 a 6 ações e 7,8% participou em mais de 6 ações. Os educadores que não frequentaram qualquer formação foi 14,4% dos docentes inquiridos (ver Figura 9).

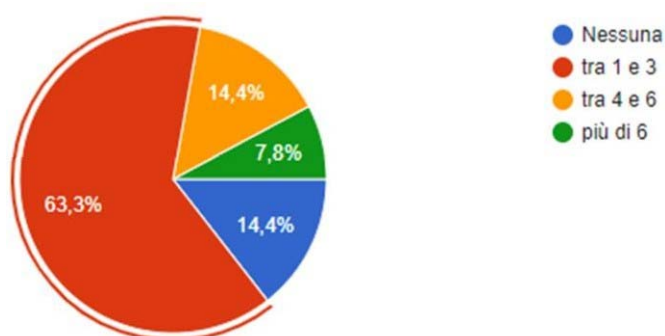


Figura 9. Formação dos Educadores nos últimos 5 anos sobre a competência linguística

De seguida, no que diz respeito às suas especializações, 66,6% da amostra não respondeu à pergunta "Se são tutores", mas entre os que declaram exercer tutoria afirmaram

que as atividades exercidas foram: dar explicações aos novos empregados, dar explicações a crianças com necessidades educativas especiais e execução de atividades extra-curriculares desportivas. 14,4% dos profissionais que constituem toda a amostra são representados por educadores de apoio (como por exemplo, apoio ortopédico e/ou apoio psicofísico a crianças com doenças auditivas ou com doenças de visão).

Grécia (*Institutoo Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos*)

Número de Educadores: 121

O questionário foi enviado para centenas de escolas e foi respondido por 121 educadores de infância, na sua maioria de Patra, de Telssalónica e de Atenas, porém quase todas eles são do sexo feminino, mais especificamente 99% de mulheres. Menos de metade das educadoras (42%) estão na faixa etária entre os 46 e os 55 anos, seguidos pelas educadoras com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos (21%). Quanto às educadoras mais jovens, com menos de 26 anos, há uma percentagem muito baixa (1%). No que diz respeito às suas habilitações académicas, 61% é licenciada, 34% tem Mestrado e 5% possui o Doutoramento. Relativamente às ações de formação em que participaram, 53% participou em ações de formação entre 1 a 3 nos últimos cinco anos, como mostra a Figura 10. Quase não há educadoras de apoio, pois 96% das educadoras inquiridas não o é.

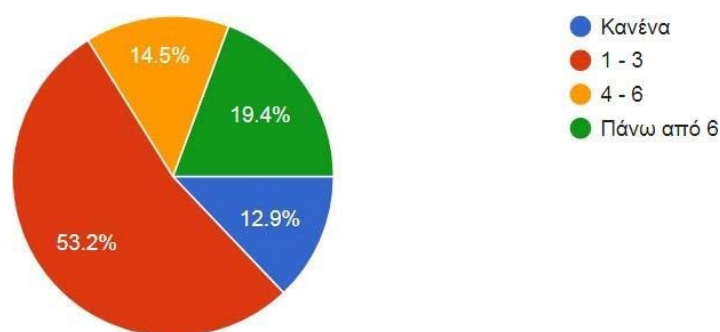


Figure 10. Número de ações de formação em que participaram nos últimos 5 anos.

A maioria (82%) ensina crianças de 4 e 5 anos.

As educadoras usam uma metodologia eclética, fazendo uso das várias metodologias para ensinar competências de leitura. O quadro 6 resume as metodologias e estratégias de leitura para o desenvolvimento das competências de leitura em alunos do ensino pré-

escolar.

Tabela 6

Metodologias e estratégias de leitura para o desenvolvimento das competências de leitura

MORE USED METHODS	LESS USED METHODS
82% Phonological awareness	25% Alphabetic
46% Phonic	13% Constructivism
44% Mixed	
36% Syllabic	
31% Global	

Em relação às dificuldades práticas encontradas na leitura, envolvem principalmente técnicas de leitura (44%), compreensão escrita (36%), seguido da compreensão oral (34%). Não vêem a promoção da leitura pelo prazer como um problema, pois só é mencionado ser uma dificuldade por apenas 24% das inquiridas. Não é claro se o motivo é porque não é algo que esperem das crianças ou se é porque as crianças desta idade adorem ler. Por outro lado, para a promoção da leitura, os materiais que mais usam nas aulas são requisitados na biblioteca escolar (83%) e os da biblioteca da sala de aula (82%) e livros trazidos de casa (63%). Muito poucas usam manual escolar de leitura (13%).

Quanto ao tipo de centro educativo onde trabalham as educadoras participantes, a maioria trabalha em ambientes urbanos (62%) e a minoria em ambientes rurais (38%). 65% dos jardins-de-infância desta amostra são públicos e 35% são privados.

Quase todas as educadoras (94%) indicam que, no seu centro, os professores estabelecem medidas de promoção do acesso à leitura, tanto na escola como na família, para proporcionar um ambiente que incentive e convide as crianças a lerem em ambos os contextos. Apenas 34% indicou ter trabalhado em centros com práticas inovadoras e 18% participou em Projetos Institucionais ou Administrativos relacionados com o ensino da leitura. 84% reportam a existência, quer no centro educativo onde atualmente trabalham ou onde anteriormente trabalharam, o uso dum método de leitura determinado pelo Ministério da Educação.

Inglaterra (Manchester Metropolitan University)

Número de Educadores: Informação recolhida através da investigação secundária e dados etnográficos.

1.2.2 DESCRIÇÃO DAS FAMÍLIAS

A total da amostra das famílias com filhos no ensino pré-escolar é de 1342.

Os principais pormenores das amostras recolhidas por cada parceiro são detalhados abaixo.

Espanha (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Número de Famílias: 218

A amostra é constituída por 218 famílias de alunos matriculados no ensino pré-escolar em centros educativos da província de Málaga, dos quais 211 são oriundos de escolas públicas (96,8%) e 7 são oriundos de escolas privadas (3,2%). A figura 11 mostra que a maioria das escolas (72,48%) não estabeleceram qualquer medida de apoio educativo, enquanto 14,22% são de apoio educativo e, destes, 13% são classificados como centros de desempenho difícil. A figura 12 mostra que 38,99% das famílias provêm de centros bilingues.

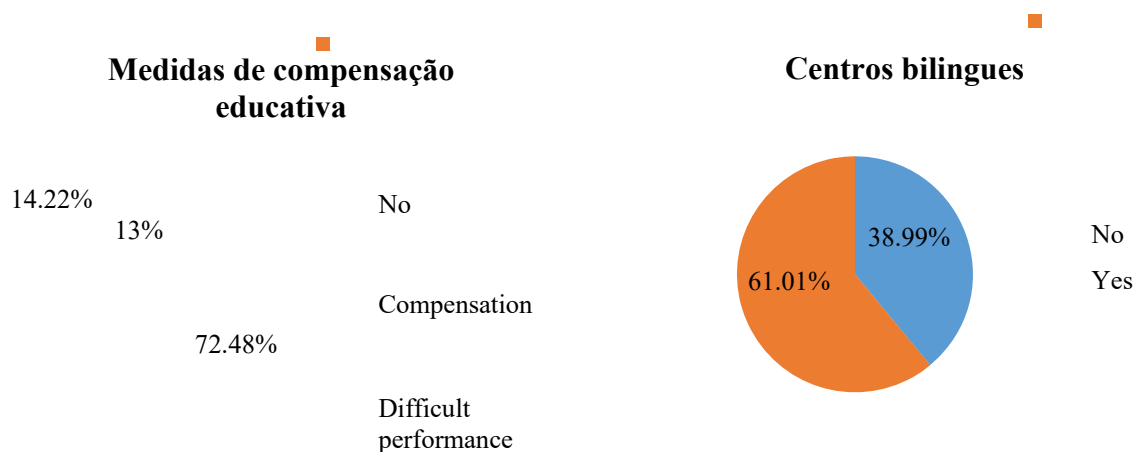


Figure 11. Centros com medidas de compensação educacional

Figure 12. Centros com educação bilingue

Para melhor entender a natureza dos resultados, são descritas as características das famílias participantes. 87,16% das famílias são de dois pais, enquanto que 12,84% são pais solteiros. Quanto ao número de membros da unidade familiar, a média de crianças é de 1,97. A idade do filho mais velho é de, em média, 6,43 anos. Das 218 famílias, 158 têm dois ou

RELATÓRIO FINAL DA AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PRÉ ESCOLAR - 2020

mais filhos e apenas 5 têm cinco ou mais filhos. A nacionalidade dos pais pode ser encontrada nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7. Nacionalidade da mãe		
	Frequency	%
Espanhola	198	90.8
Árabe	3	1.4
Australiana	2	0.9
Chinesa	2	0.9
Colombiana	1	0.5
Francesa	1	0.5
Marroquina	4	1.8

Tabela 8. Nacionalidade do pai		
	Frequency	%
Paraguana	1	0.5
Polaca	1	0.5
Romena	2	0.9
Venezuelana	1	0.5
Italiana	1	0.5
Sem resposta	1	0.5
Total	218	100

Além disso, observa-se que há mais mães de origem estrangeira do que pais. Há apenas uma única família que parece ser unicamente formada por um pai. As famílias, quando questionadas sobre a sua língua materna, afirmam que no caso do espanhol, 86,7%, tem o espanhol como língua materna, enquanto que as restantes famílias têm pais e mães que possuem nacionalidade espanhola, mas as suas línguas maternas são outras.

Em relação à ocupação profissional, foi interessante conhecer a proporção de pessoas que estava desempregada, que era doméstica, que estava reformada ou que estavam a trabalhar. Como esperado, a percentagem de mães domésticas (16,97%) é muito mais elevada do que a de pais (1,38%).

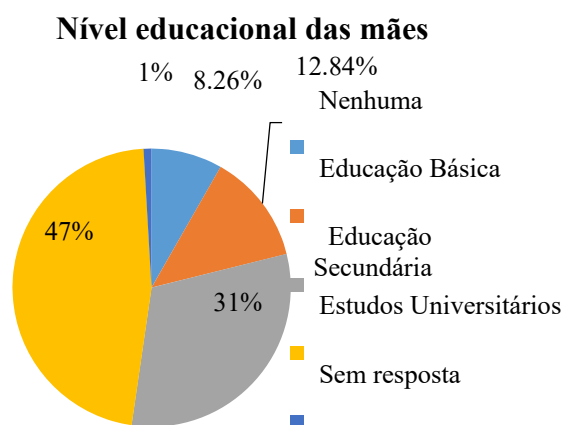


Figura 13. Nível educacional das mães

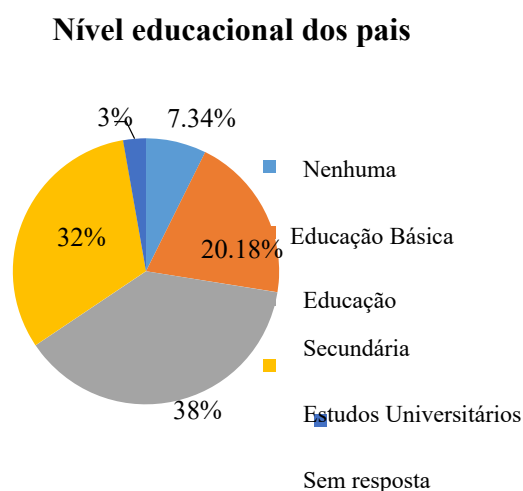


Figura 14. Nível educacional dos pais

Apesar da percentagem de mães ativas ser menor que a dos pais, os dados da formação



indicam que há uma proporção maior de mães (47%) que tem ensino superior do que os pais (32%). Por outro lado, a proporção de pais sem estudos é muito semelhante em ambos os casos (8,26% das mães e 7,34% dos pais) (Figuras 13 e 14).

Melilha (UGR)

Número de Famílias: 101

A amostra é composta por 101 famílias de alunos matriculados em educação pré-escolar em centros educacionais da cidade de Melilha.

Para entender melhor a natureza dos resultados, são descritas as características das famílias participantes. 87% das famílias são famílias de dois pais, enquanto 13% são famílias monoparentais. Quanto ao número de membros da unidade familiar, as respostas são variadas, com mais famílias a ter dois filhos (39,3%), seguidos por aqueles que têm apenas um (24,6%); 23% das famílias tem três filhos e 13,1% são famílias numerosas, com quatro filhos. Além disso, a maioria das famílias que participou do estudo, 90,3%, tem os seus filhos na turna dos 5 anos do pré-escolar (com 5 e 6 anos), por isso devem ter mais experiências familiares com a leitura em idades precoces.

A nacionalidade dos pais pode ser encontrada na Figura 15. Dada a proximidade de Melilha com o Reino de Marrocos, não é difícil encontrar pais de alunos que tenham nacionalidade marroquina mesmo que morem na cidade. Neste caso encontramos pequenas percentagens, um pouco maiores entre as mães. É muito comum que espanhóis de Melilha de origem berbere tenham famílias marroquinas e mantenham um contacto constante com elas, pois as famílias tendem a visitar os restantes membros da família alargada que não vive na cidade e, inclusive, com muita frequência têm uma segunda residência em território marroquino. Isso torna o fluxo de cidadãos berberes de ambos os países frequente. Encontramos apenas um caso de mãe com nacionalidade argentina, tal como mostra o gráfico.

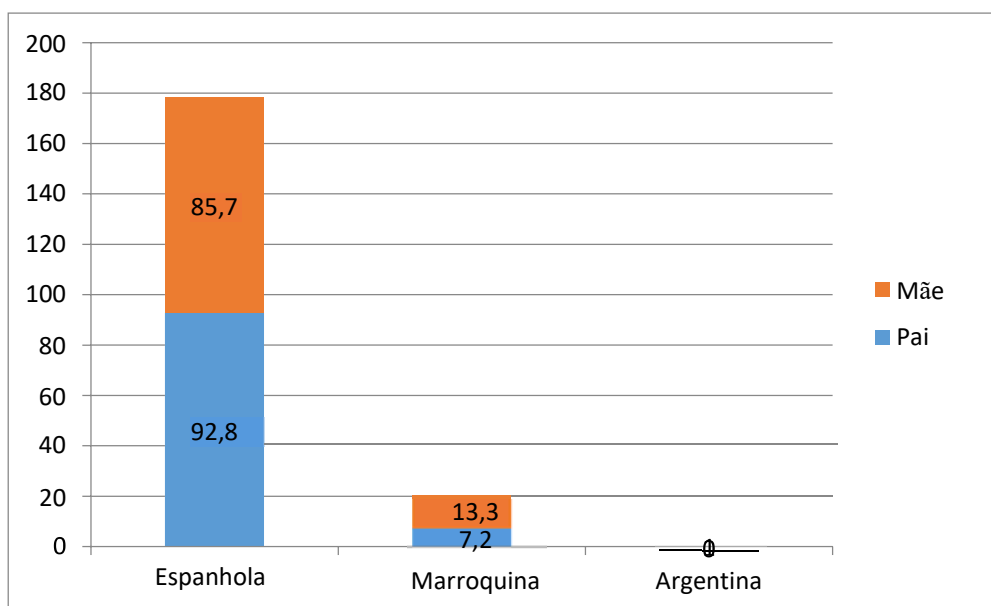
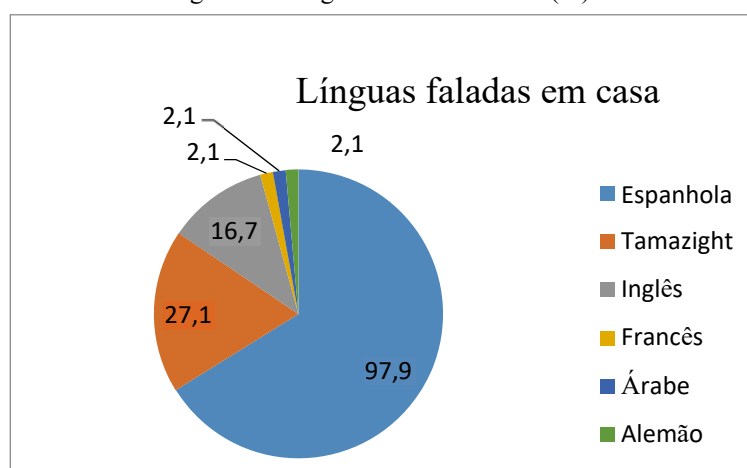


Figura 15. Nacionalidade dos pais (%)

Quando perguntados sobre a língua materna, é interessante notar que 91,1% das famílias indicou a língua espanhola, embora a origem cultural de muitas delas seja berbere, cuja língua materna característica é o Tamazight, indicada por apenas 5,9% da amostra, juntamente com 2% que têm árabe e 1% que falam português.

Além dessas línguas maternas, as famílias foram solicitadas a informar se falavam qualquer outra língua em casa. Estes os resultados refletem-se na Figura 16. Além da língua oficial (espanhola) e da outra língua predominante da cidade (Tamazight), o inglês se destaca como língua estrangeira em Melilha, pois é amplamente difundida no ambiente escolar, onde muitas escolas são bilíngues (espanhol-inglês).

Figura 16. Línguas faladas em casa (%)



De todas estas línguas indicadas pelas famílias, o nível de cada um, exceto o oficial, é mostrado na Figura 17. Note como a segunda língua da cidade, Tamazight, se destaca com o nível mais alto, indicado por 38,3% das famílias. Segue-se o inglês, mas com níveis baixos e médios (40,4% e 38,3%, respectivamente).

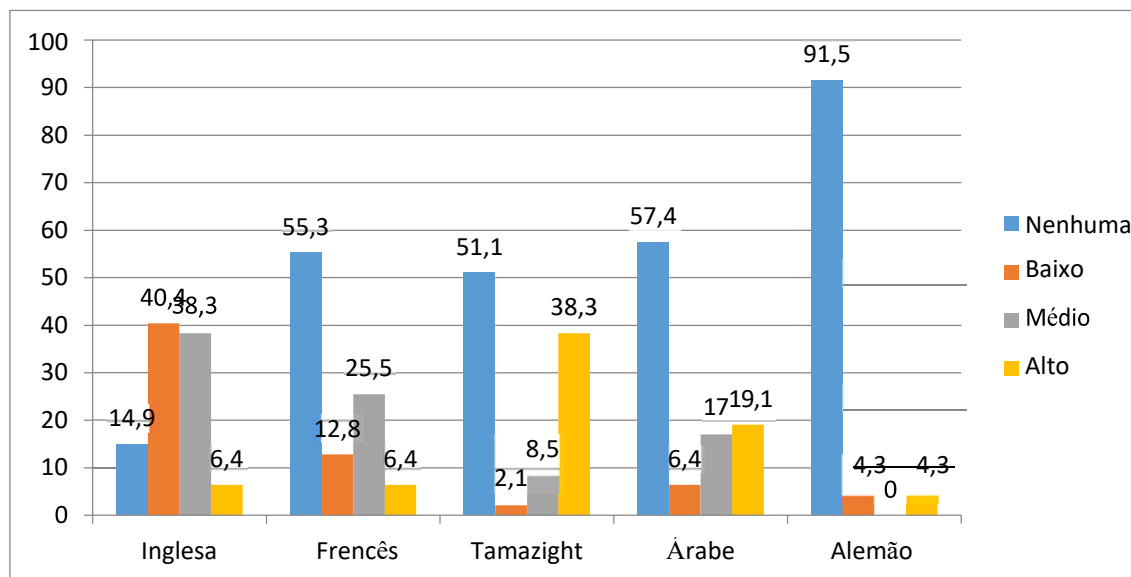


Figura 17. Nível de fluência das línguas faladas pelas famílias (%)

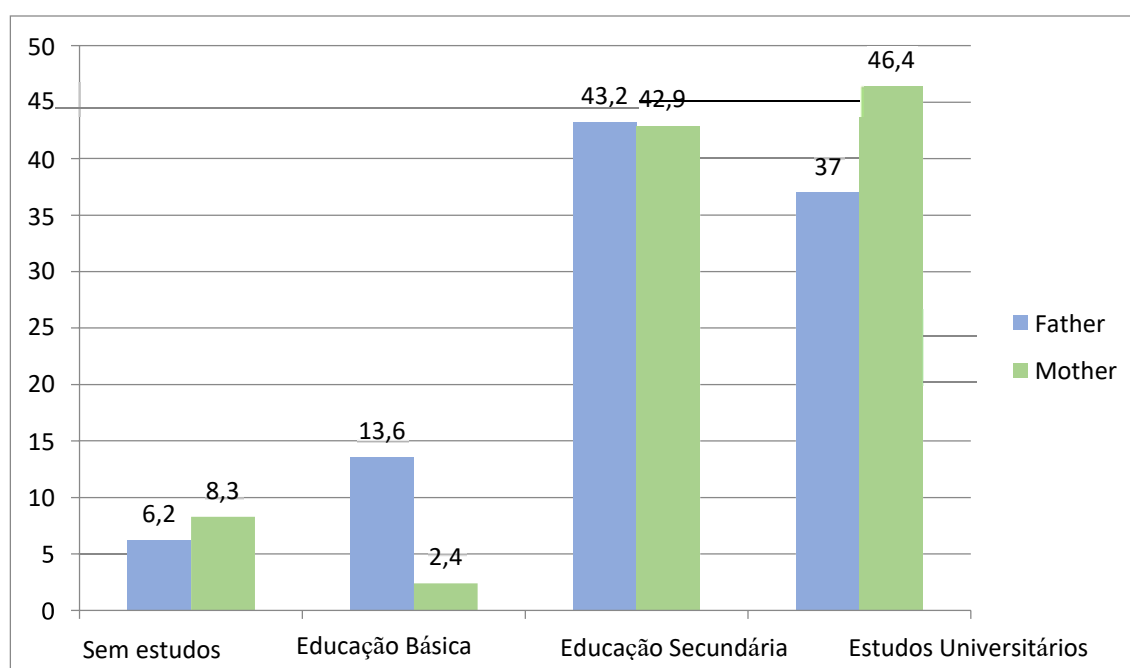
Quanto à ocupação das mães, 52,1% delas trabalha fora de casa, seguida das domésticas (33,8%) e das que estão desempregadas (14,1%). A profissão que nelas predomina é o ensino (60,9%), seguida muito atrás das que pertencem às forças de segurança (17,4%). O resto das profissões das mães trabalhadoras são muito diversificadas (serviço público, saúde, negócios, comércio...).

Quanto aos pais, nenhum deles disse ser doméstico, 89,9% estão ativos, 8,7% estão desempregados e apenas 1,4% estão reformados. Tal como acontece com as mães, as suas profissões são muito variadas, destacando-se as das forças de segurança (58,5%), seguidas das profissões do sector empresarial (11,3%).

Em relação à formação académica dos pais, a Figura 18 contrasta com a das mães. É de salientar que são as mães quem tem um nível académico superior mais elevado, predominantemente licenciadas universitárias (46,4%) comparado com os pais com a mesma formação (37%). A percentagem de pessoas com ensino secundário é muito

semelhante. No entanto, existem mais mães sem educação nenhum tipo de educação formal.

Figura 18. Nível educacional dos pais (%)



Para além de todos estes dados sociodemográficos, foi interessante apurar neste projeto as preferências e hábitos de leitura das famílias dos alunos do pré-escolar. 57,6% dos pais disse que em casa leram em formato papel, enquanto 42,4% escolheu o formato eletrónico. Entre esta última opção, o meio mais utilizado é o telemóvel (41,6%), seguido do tablet (39,6%) e, finalmente, do computador (17,8%). A motivação da leitura dos pais é distribuída de forma decrescente entre a leitura necessária para atividades domésticas, como por exemplo instruções ou receitas, (57,4%), a leitura por diversão e diversão (47,5%), por razões de trabalho (40,6%) e, finalmente, por motive de estude (30,7%).

Os tipos de leitura feitas no agregado familiar também foram solicitados às famílias. A tabela 9 reflete as diferentes leituras e o seu formato preferido.

**Tabela 9.***O formato preferido de acordo com o tipo de leitura*

Leitura	Sem resposta	Não lê	Papel	Electrónico
Livros de referência ou de apoio escolar (enciclopédias, dicionários, manuais...).	11.8	17.19	22.4	48.7
Ler livros (romances, histórias, poemas, banda desenhada...).	15.8	50	10.5	23.7
Imprensa diária (jornais).	17.1	19.7	48.7	14.5
Revistas especializadas (QUO, National Geographic...).	43.4	13.2	31.6	11.8
Revistas não especializadas (informação sobre celebridades, programação televisiva...).	56.6	9.2	27.6	6.6

Portugal (Associação de Jardins-Escolas João de Deus)

Número de Famílias: 722

Foram 722 famílias, com filhos frequentar o ensino pré-escolar nos Jardins-Escolas João de Deus, que preencheram o questionário (Tabela 10). Deste valor, 86,6% são famílias biparentais (Figura 19). Cada família tem em média um filho 41,1% e dois filhos 45,7% (Figura 20).

Figura 19. Tipo de família

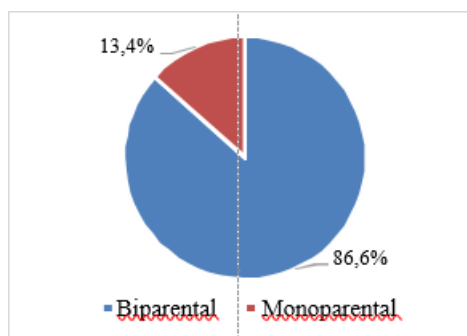
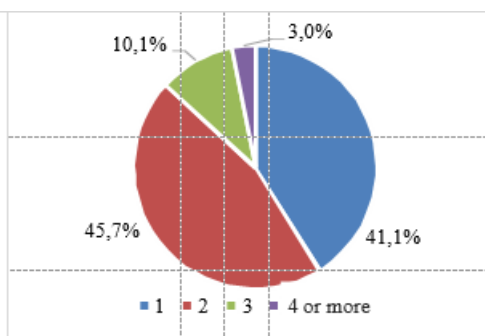


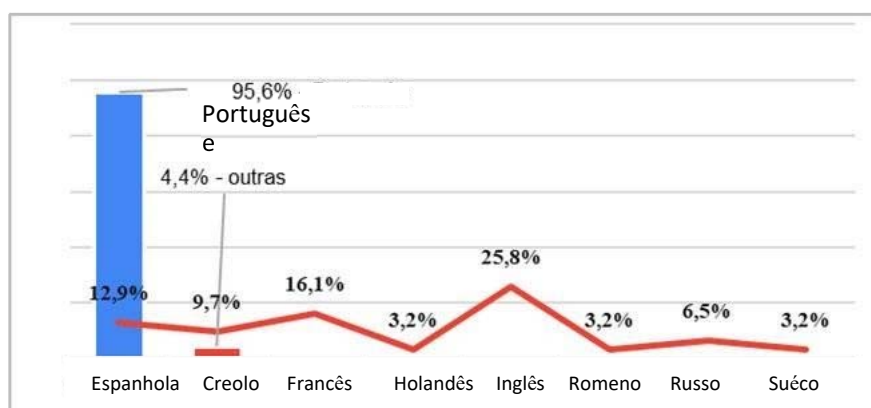
Figura 20. Número de filhos



Quanto à sua nacionalidade, 97% das mães e 98% dos pais tem nacionalidade portuguesa. Foi impossível determinar as nacionalidades dos que não são portugueses. No entanto, foi possível identificar a sua maternidade. Nesse sentido, 95,6% dos pais falam português (sendo falantes nativos) e 4,4% falam outras oito línguas (Figura 21).

A maioria dos pais tem formação universitária (Figura 22): 80,1% das mães e 62,9% dos pais. Apenas 2,1% das mães e 5,1% dos pais têm apenas o ensino básico.

Figura 21. Línguas maternas dos pais (considerando um total de 4,4%)



De acordo com suas atividades de trabalho (Figura 23) é possível identificar quantos pais dedicam o seu tempo às atividades de limpeza, bem como a percentagem de desemprego que afeta as relações familiares. Portanto, 4% das mães estão desempregadas, contrastando com 2,6% dos pais que estão desempregados. 2,4% das mães é doméstica, mas apenas 1,1% dos pais é doméstico. Por outro lado, 0,4% dos pais está reformado, mas nenhuma mãe se encontra nessa situação, provavelmente devido ao facto de que as reformadas não estão, em geral, em idade fértil.

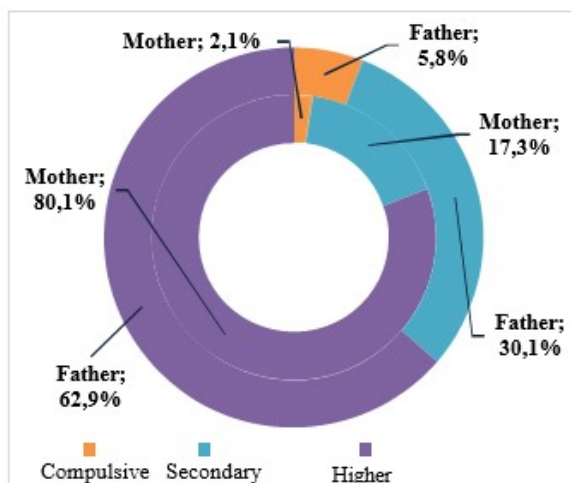


Figura 22. Nível educacional dos pais

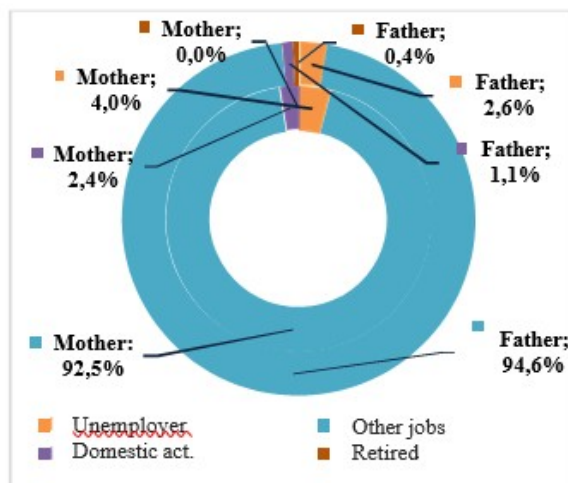


Figura 23. Emprego dos pais

Tabela 10.

Pontos fortes e pontos fracos das famílias portuguesas participantes

STRENGTH	WEAKNESSES
Structured and biparental families	Number of children per family (1 or 2)
Educational background	
Working status	

Itália (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Número de Famílias: 178

A amostra para a investigação do READ-COM em Itália é constituída por 178 famílias provenientes, principalmente, de duas províncias da Toscana: a de Florença, incluindo o Município de Florença e a sua área metropolitana, e a de Arezzo, com o município de Terranuova Bracciolini e a área de Valdarno. A amostra revela, essencialmente, famílias biparentais (95,5%) com um ou dois filhos, sendo pelo menos um deles criança da faixa etária em estudo (os pais com 3 filhos constituem 7,9% e pais com quatro filhos constituem 2,8%). As famílias monoparentais são uma pequena percentagem de toda a amostra (4,5%). As famílias participantes têm os filhos matriculados no ensino pré-escolar da sua área de residência (e em escolas de outros níveis escolares, caso tenham mais do que um filhos com



diferentes idades), e são principalmente italianas. Esta última informação é também confirmada pelas nacionalidades detetadas (95,50% dos pais tem nacionalidade italiana; 96,62% das mães tem nacionalidade italiana) e pela percentagem de línguas faladas pelos pais participantes: apenas 5,6% da amostra têm uma língua materna diferente (espanhola, árabe, indiana) do país onde vivem. A larga maioria, obviamente, sabe falar (98,9%) e escrever (96,6%) em italiano. Nas famílias onde um ou ambos os pais não são italianos, os filhos em casa falam a língua materna dos pais (por exemplo: espanhol, árabe, inglês, entre outras), mas os casos detetados constituem uma percentagem muito baixa (6,7%). As línguas estrangeiras conhecidas (que não sejam o italiano como língua materna e/ou como língua oficial na escola) são representadas principalmente pelo inglês e pelo francês, com prevalência de níveis básicos e intermédios de proficiência. As nacionalidades adicionais para o italiano mostradas pelos pais envolvidos são: espanhola, indiana, marroquina, tunisina, dominicana e peruana (Tabela 11).

Tabela 11.*Nacionalidade dos pais*

Nacionalidade dos pais		%	Nacionalidade das mães		%
<i>Italiana</i>	172	96.6	<i>Italiana</i>	170	95.5
<i>Espanhola</i>	1	0.6	<i>Peruana</i>	2	1.1
<i>Tunisina</i>	3	1.7	<i>Indiana</i>	1	0.6
<i>Peruana</i>	2	1.1	<i>Morroquina</i>	2	1.1
			<i>Dominicana</i>	3	1.7

Em seguida, a amostra das famílias caracteriza-se por um nível médio-alto de escolaridade, o que também se reflete no nível de empregabilidade observado (a percentagem de famílias desempregada é muito baixa: apenas 2,4% dos pais se encontram desempregados e 7,8% das mães se encontra desempregada) (Figura 19).

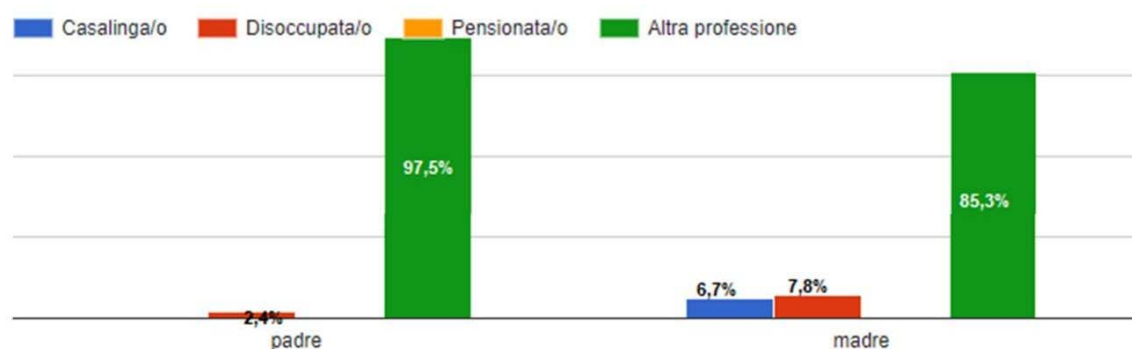


Figura 19. Estado de empregabilidade dos pais

Apesar dos questionários terem circulado maciçamente entre as famílias pertencentes às redes locais dos parceiros (incluindo, por exemplo, em jardins-de-infância e no pré-escolar, em cooperativas sociais que trabalham no ensino precoce, associações de pais, etc.), o resultado recolhido mostrou uma maior participação de famílias com condições socioeconómicas estáveis e com um bom nível de educação, o que - provavelmente - as torna mais interessadas e conscientes de temas relacionados como a aprendizagem da leitura (Figuras 20 e 21). As famílias vulneráveis, com condições económicas mais precárias ou com antecedentes de imigrantes participaram menos no inquérito. O baixo nível de participação destas famílias deve-se, provavelmente, ao facto de terem pouco contacto direto com a escola e com os professores durante o período em que este inquérito foi realizado. Com efeito, o inquérito poderia ter desempenhado um papel fundamental como intermediário da sua condição, bem como para os sensibilizar para o foco da aprendizagem da leitura e dos temas da investigação. Devemos acrescentar também que este tipo de inquéritos é pouco utilizado nas abordagens das várias atividades sociais da Escola. As principais razões que limitam a sua participação estão, em geral, relacionadas com obstáculos linguísticos ou compromissos de trabalho.

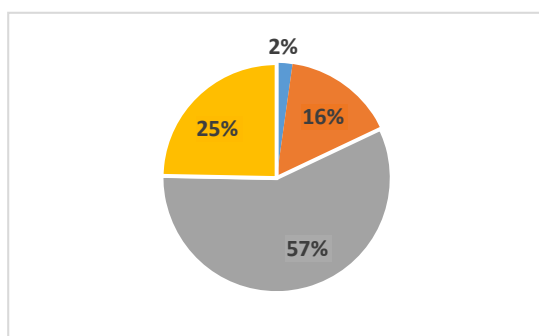


Figura 20. Nível educacional dos pais

Figure 21. Nível educacional das mães

Em relação às preferências de leitura, a maioria das famílias participantes (86,5%) opta pelo formato em papel, enquanto aquelas que optam, preferencialmente, pelo formato eletrónico, têm uma preferência marcante pelo telemóvel (41,6%), seguidos dos tablets (20,2%) e do computador (19,10%). Apenas 1,1% mencionou outros dispositivos, como por exemplo, a smart TV. A leitura em família é essencialmente entendida como algo de agradável relacionado com o tempo de lazer: entre as motivações da leitura 69,6% dos inquiridos indicam a diversão, enquanto os fins profissionais ou de estudo ligados a esta prática são indicados respectivamente pelos 14,6% e pelos 5,6% da amostra. É interessante notar que 10,10% das famílias lê durante a execução de tarefas domésticas como por exemplo, ler instruções, receitas culinárias, etc.

Grécia (*Instituto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos*)

Número de Famílias: 123

A amostra é composta por 123 famílias com crianças matriculadas no Ensino Pré-Escolar (*Nipiagogia*) em centros educativos de diferentes partes da Grécia, incluindo Atenas, Tessalónica, Patra, Trikala, Coríntios e Aigeira.

Para melhor compreender a natureza dos resultados, descreveremos as características das famílias participantes. 90% das famílias é biparental, enquanto que 10% é monoparental. O número de filhos por família está indicado na Figura 22.