

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EMERGENTE DE LITERACIA EM
CRIANÇAS DE TRÊS ANOS DE IDADE E A SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE
LEITURA DE HISTÓRIAS

Filipa Alexandra Saraiva

N.º 15664

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DE LITERACIA EMERGENTE EM
CRIANÇAS DE TRÊS ANOS DE IDADE E A SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE
LEITURA DE HISTÓRIAS

Filipa Alexandra Saraiva

Dissertação orientada por Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Lourdes Mata, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro de 2006

Caracterização do Conhecimento Emergente de Literacia em Crianças de três anos de idade e a sua Relação com as Práticas de Leitura de Histórias

Resumo

Tem-se verificado nos últimos anos, que o conhecimento de histórias infantis, por parte das crianças, poderá apresentar uma estrita relação com o conhecimento relativo às conceptualizações das crianças sobre a escrita, com o nível de vocabulário destas e com a percepção da funcionalidade da leitura e escrita.

Neste sentido, procurámos caracterizar os conhecimentos de literacia emergente em crianças de 3 anos de idade e verificar a sua relação com o conhecimento de histórias infantis.

Participaram neste estudo 78 crianças com idades compreendidas entre os 36 e os 49 meses a frequentar o ensino pré-escolar em três escolas diferentes.

Os dados foram recolhidos através da aplicação de quatro provas: Prova de conhecimento de histórias infantis; Prova dos Suportes, Prova de Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e a Prova de vocabulário (EDEI).

Os resultados evidenciaram uma clara associação entre o conhecimento de histórias e o nível de vocabulário das crianças, quanto maior o número de história que a criança reconhece maior o nível de vocabulário desta.

Relativamente às conceptualizações não foi possível verificar uma relação com o conhecimento de histórias infantis, uma vez que as crianças se encontram na sua maioria na mesma etapa conceptual.

Por fim, no que diz respeito à funcionalidade, verificou-se uma correlação forte com a prova do conhecimento de histórias.

Palavras-chave: Literacia emergente, Vocabulário, Conhecimento de histórias infantis

Abstract

Over the past few years, it has been noted that the understanding of children's stories by children may present a tight relationship between knowledge related to the way children conceptualize writing, with their level of vocabulary and with their perception of the role of reading and writing.

With this in mind, we have sought to characterize knowledge from emergent literacy in three year old children and how it relates to their knowledge of children's stories.

We studied 78 children with ages between 36 and 49 months, attending preschool at three different schools.

Data was collected through four tests: a test of knowledge of children's stories, a support test, a test of childhood conceptualization of the written language and a vocabulary test (EDEI).

The results showed a clear link between the knowledge of stories and the child's level of vocabulary; the wider the range of stories the child knows, the wider the child's vocabulary.

We found no correlation between the child's knowledge of stories and their conceptualization of the written language. All the children were at the same conceptual stage.

With regards to functionality, we found a strong correlation between the number of stories that child knew and their ability to them.

Key-words: Emergent literacy, Vocabulary, Child's knowledge of stories

Este estudo surgiu com o intuito de caracterizar as práticas de leitura de histórias, avaliadas indirectamente pelo conhecimento que delas a criança possui, e verificar se existe relação com os conhecimentos emergentes de literacia em crianças de três anos de idade.

Introdução

Literacia

Segundo Alves Martins e Niza (1998), a leitura durante anos foi entendida como uma operação essencialmente perceptiva, sendo a percepção visual e auditiva consideradas centrais no acto de ler. Enquanto certos pré-requisitos como a função simbólica da linguagem, a estruturação espacial e temporal e a organização do esquema corporal não estivessem desenvolvidos, não se considerava pertinente iniciar a aprendizagem da leitura.

Tem-se verificado um abandono desta visão tecnicista e mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita. A ênfase exclusiva na técnica da decifração em fases iniciais tem sido abandonada e proposta uma abordagem mais globalizante, considerando a leitura e a escrita como formas complexas de linguagem. Cada vez mais, se tem falado, no termo literacia, procurando englobar a componente comunicativa e funcional da linguagem escrita (Mata, 1999b).

O conceito de literacia traduz, a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas, a leitura, a escrita e o cálculo, para o processamento da informação escrita contida em diferentes suportes nas suas vidas do dia-a-dia. A literacia coloca ênfase no uso das competências de leitura e escrita e cálculo, ao mesmo tempo, que pressupõe a existência de um contínuo de competências que pode ser medido através de níveis de proficiência da utilização da informação escrita contida em diferentes suportes (Benavente, Rosa, Costa, Ávila, 1996).

Quando se fala em literacia, é necessário contextualizar de acordo com os interesses, a cultura, os objectivos e as necessidades dos diferentes indivíduos. A literacia prende-se

com a capacidade de dar sentido e utilidade às oportunidades de ler e escrever e não se prende única e exclusivamente com o ler e escrever por si só (Matta, 2001; Serafim, 2006).

Literacia Emergente

A aprendizagem da linguagem escrita tem sido objecto de inúmeros estudos, na tentativa de se perceber a natureza das dificuldades que as crianças manifestam quando ingressam no ensino formal.

Actualmente, e desde os anos 80, as perspectivas da linguagem escrita e todo o processo de aprendizagem que lhe está inerente enquadra-se nos quadros conceptuais da Literacia Emergente, na qual a criança tem um papel activo e participado na apreensão precoce da linguagem escrita (Silva, 2003).

Para Teale e Suzby (1986) a literacia emergente caracteriza-se tendo em conta vários pressupostos: (a) o desenvolvimento da literacia ocorre precocemente antes da entrada no ensino formal; (b) a criança vai-se desenvolvendo enquanto leitor/escritor, não sendo necessário considerar que a leitura precede a escrita ou vice-versa; (c) as competências relacionadas com a literacia (funcionais e cognitivas) desenvolvem-se desde cedo; (d) as crianças aprendem a linguagem escrita através de uma participação activa com o seu meio ambiente, de forma natural, em situações do dia-a-dia.

Conceptualizações Precoces da Linguagem Escrita

A importância dos Primeiros Contactos com o Material Escrito. As crianças ao iniciarem a escolaridade formal, deveriam ter já concepções claras sobre a natureza da linguagem escrita, nomeadamente sobre os aspectos formais- como se lê e se escreve, e sobre os aspectos conceptuais- o que a linguagem escrita representa. As investigações permitiram verificar que quanto melhores são as concepções ou conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre as formas como as pessoas lêem e escrevem, melhores são os

resultados que essas crianças revelam no processo de aprendizagem da linguagem escrita. (Alves Martins, 1996).

Assim, o contacto com os livros e outros materiais, bem como a participação e interacção com adultos em actividades que envolvem a leitura e escrita são ocasiões fundamentais para que a criança se interrogue e coloque hipóteses acerca da linguagem escrita, das suas funções, das características formais e das suas relações com a linguagem oral (Sénéchal, 1996).

A mesma autora acrescenta ainda que as actividades de leitura e escrita enquadradas em situações do quotidiano são fundamentais para a aquisição da consciência das características da linguagem escrita por parte da criança.

Segundo Mata (2002, 2008), o contacto com a escrita é crucial para os conhecimentos e concepções que as crianças vão construindo. Desta forma, será determinante compreendê-las para que as crianças aprendam a ler e a escrever sem problemas.

Assim, segundo Ferreiro (1984), têm sido desenvolvidos dois tipos de trabalho relativamente à caracterização dos percursos evolutivos das crianças. Por um lado a caracterização da escrita baseadas em aspectos figurativos desta e por outro, a caracterização de aspectos conceptuais. Tal como refere Mata (2008), ao focarmo-nos apenas nos aspectos figurativos da escrita poderemos ocultar características pertinentes para a compreensão deste processo evolutivo.

Aspectos Figurativos e aspectos Conceptuais.

Aspectos Figurativos. Os aspectos figurativos dão-nos, por vezes, informação sobre o que a criança já se apercebeu relativamente às características perceptivas /gráficas da escrita e a forma como interpreta todos os conhecimentos da escrita (Mata, 2008).

Os símbolos escritos, que a criança vê e com os quais contacta diariamente, têm influência no desenvolvimento da escrita. A criança inicia um processo de inferências e hipóteses que a aproximam cada vez mais do código alfabético, como resultado do desejo

da criança em dar sentido a tudo aquilo que a envolve e rodeia. A observação dos desenhos e dos textos escritos pelos adultos proporciona à criança um material que pode imitar, mas não copiar passivamente (Sinclair, 1990).

Os aspectos figurativos mais analisados são:

- Diferenciação de Códigos:

A primeira conquista no conhecimento sobre a escrita passa pela diferenciação entre escrita e desenho. As primeiras tentativas realizadas pelas crianças, são as garatujas indo posteriormente evoluindo e começando a diferenciar alguns caracteres nas suas escritas, atribuindo algum significado às linhas realizadas. Nesta etapa a criança realiza letras que apesar de serem rudimentares, se vão aproximando gradativamente das letras convencionais. Estas letras são com frequência colocadas de modo aleatório, não se verificando relação entre letras e os respectivos sons, ou seja, entre a escrita e a linguagem oral. (Mata 2008, Mata 2002).

- Orientação da Escrita:

A criança vai-se apercebendo da orientação das linhas que representa, organizando-as tanto da esquerda para direita, como de cima para baixo. Porém, a utilização da orientação da escrita, não ocorre de forma sistemática, mudando por vezes a orientação face a constrangimentos que surgem ou mesmo por uma questão de exploração da escrita e respectiva orientação. (Mata, 2008; Sinclair, 1990)

- Conhecimento de Letras:

Segundo Mata (2008), para que o conhecimento de letras no pré-escolar seja facilitador do processo de aprendizagem no 1º ano, é necessário, contextualizar a escrita. O conhecimento de letras que resulta do treino exclusivamente centrado no nome das letras e que não resulta de vivências complexas e integradas em torno da literacia, não trará benefícios futuros ao nível da literacia para a criança.

Aspectos Conceptuais. Para Mata (2002), as análises das produções escritas podem ir para além dos aspectos figurativos. Esta perspectiva foi inicialmente avançada e desenvolvida por

Ferreiro e Teberosky (1980) que identificou um conjunto de etapas conceptuais que se sucedem. Estes trabalhos foram desenvolvidos noutros contextos vindo a confirmar as ideias principais aí avançadas (Alves Martins, 1993, 1996, Mata, 2002, Sulzby, 1989). Procurando fazer uma síntese destas ideias de referência também Mata (2008) na sequência dos trabalhos de Alves Martins, (1993, 1996), Ferreiro et al. (1980), Mata (2002), procura caracterizar as principais características nesta evolução conceptual.

Numa 1ª fase, Mata (2008) refere que as crianças começam por diferenciar a escrita do desenho, podendo ambas partilhar o mesmo espaço gráfico e não tendo obrigatoriamente uma relação entre elas.

No início, a criança não sente necessidade de atribuir um significado à escrita, não tendo esta que possuir uma mensagem. Todo este processo é gradativo e aos poucos a criança vai começando a atribuir uma mensagem.

As crianças começam segundo Alves Martins, 1989, Ferreiro et al. 1980, Mata, 2008, numa fase posterior a sistematizar critérios que orientam a escrita. Estes critérios podem ser quantitativos ou qualitativos. Os primeiros dizem respeito à quantidade de letras utilizadas, existindo a ideia de que não se poderá escrever apenas com 2 ou 3 letras.

As crianças consideram também que os objectos/referentes grandes têm obrigatoriamente de se escrever com mais letras que os mais pequenos (Mata, 2008).

Relativamente ao segundo critério, quantitativo, este encontra-se ligado à variedade de caracteres utilizados. As crianças preocupam-se em não colocar caracteres iguais seguidos e tentam, sempre que possível, variá-los (Ferreiro et al. 1980, Sulzby, 1989, Mata 2002, Mata 2008).

A fase seguinte no processo de apreensão da linguagem escrita corresponde à compreensão por parte da criança de que a escrita representa o oral. Posteriormente, a criança pode começar a associar uma letra a cada sílaba, começando a evoluir também nas correspondências sonoras correctas. Gradualmente, estas correspondências tornam-se mais sistemáticas chegando a criança à escrita alfabética (Alves Martins, 1993,1996, Ferreiro et al. 1980, Mata 2008).

Funcionalidade da Leitura e Escrita

No sucesso da aprendizagem é determinante o conhecimento, assim como as representações das crianças em idade pré-escolar sobre os aspectos centrais do funcionamento da linguagem escrita. Um desses aspectos é a funcionalidade da linguagem escrita. Alves Martins e Niza (1988), mostraram que enquanto algumas crianças começam a escola tendo já desenvolvido para si próprias um Projecto Pessoal de Leitor (PPL), isto é, sabem para que é que serve a linguagem escrita e afirmam querer aprender ler livros de histórias, justificando correctamente, outras há, para quem a mesma aprendizagem é sentida como uma obrigação externa. Estas não reconhecem nenhuma utilidade à aprendizagem da leitura e da escrita e não as associam a actividades que possam ser agradáveis.

A compreensão dos objectivos da leitura, antes da entrada no primeiro ano de escolaridade, depende da interacção com a linguagem escrita que as crianças tiveram no jardim-de-infância e com os pais (Alves Martins, 1996).

Segundo Goodman (1996); Neuman e Roskos (1997) é de extrema importância os contactos informais com a leitura em casa e na comunidade desde idades muito precoces.

Os pais que mais se interessam pela compreensão dos objectivos da leitura são normalmente aqueles que mais estimulam os seus filhos e, conseqüentemente, na maioria das vezes são estes que obtêm melhores resultados ao nível da compreensão da funcionalidade da leitura e escrita (Alves Martins, 1996, Goodman, 1987).

Por sua vez, Chauveau e Rogovas-Chaveau (1994) consideram que a aprendizagem da leitura está mais relacionada com o PPL do que com o exercício de competências de leitura, ou seja, o PPL engloba os motivos e as finalidades que o levam a desejar “querer ler”. Os motivos e as finalidades dependem do contacto que o leitor tem com a leitura antes de iniciar a aprendizagem formal (escolaridade). Através desse contacto, o futuro leitor vai predizendo alguns aspectos do código oral e escrito.

Com o intuito de verificar o conhecimento que as crianças têm sobre alguns suportes da escrita, as suas funções e os respectivos conteúdos consoante a sua idade, Barroso (2005) aplicou uma Prova dos Suportes de Leitura e Escrita. Os resultados mostram uma evolução significativa consoante a idade, quando foi aplicada esta mesma prova.

O estudo de Pais (2006), vai de encontro ao anterior, ao referir que os conhecimentos sobre a funcionalidade evoluem consoante a idade e ocorre uma tendência para identificar o suporte com a função. A forma como o grupo de crianças a frequentar o pré-escolar de idades heterogéneas, percebem a funcionalidade da leitura e da escrita difere entre os 3 e 5 anos. As crianças de 3 anos de idade apresentaram bastante mais dificuldades, quando questionadas sobre a função e mensagem da escrita presente nos diferentes suportes, do que as crianças com 4 anos de idade. O salto evolutivo ocorre entre os 4 e os 5 anos, sendo possível verificar que as crianças mais velhas têm mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita do que as crianças mais novas. Estes resultados enquadram-se, assim, na perspectiva de que a criança é um agente activo do seu próprio conhecimento, pois a percepção da funcionalidade de alguns suportes começa precocemente, pelo menos desde os 3 anos de idade.

Mata (2008) refere também que o desenvolvimento da apreensão da funcionalidade é um processo gradual, em idades precoces as crianças mobilizam razões mais gerais para quererem aprender a ler e gradualmente apresentam razões mais funcionais.

Muitas crianças aprendem a ler sem grandes dificuldades, no entanto, existem algumas que não conseguem apropriar-se facilmente dos seus mecanismos. É fundamental, face ao papel activo da criança na aquisição do conhecimento, que esta perceba os diversos aspectos inerentes à aprendizagem da leitura, isto é que compreenda e se aproprie dos objectivos da leitura. As crianças com representações mais elaboradas sobre as funções e a natureza da linguagem escrita, aprendem a ler e a escrever, normalmente, sem grandes problemas. Por outro lado, as crianças que não compreendem porque é importante ler e escrever e que não descobrem a natureza do nosso alfabeto, normalmente têm mais

dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, não sendo esta uma relação causa-efeito (Alves Martins, 1996).

Comparando agora as formas de conhecimentos relativas quer à funcionalidade, quer às conceptualizações, Pais (2006) refere que estas formas de conhecimento parecem desenvolver-se de forma paralela. As crianças de 3 anos que apresentam poucos conhecimentos relativos à funcionalidade dos diversos suportes apresentados, são aquelas que produzem escritas mais rudimentares (garatujas), tendo-se verificado evoluções nestes dois tipos de conhecimentos, embora de modo mais notório, na funcionalidade em crianças com idades compreendidas entre 4 e 5 anos. Também no estudo de Mata (2002), as crianças que conheciam mais funções da linguagem escrita tinham conceptualizações mais avançadas.

A Importância de Práticas de Leitura de Histórias

Os hábitos de leitura de histórias proporcionam a compreensão de regras, conceitos, conhecimentos, que influenciam positivamente a aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 1999a).

A relação que se estabelece com os livros e a leitura, durante a primeira infância, tem um papel importante na relação que se estabelece entre pais e filhos e ainda no desenvolvimento da criança nesta área (Bus, 2001; Pontecorvo & Fabretti, 2003; Sénèchal, 2000; Sénèchal, 2002), uma vez que, pais que se interessam bastante pela literacia passam às crianças essas mesmas práticas e valores (Bus & Ijrendoonn, 1995; Sonneschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein & Munsterman, 1996; Wells, 1988).

Segundo Wells (1988) o sucesso das crianças preferencialmente no que diz respeito aos primeiros anos escolares estaria ligado às diferentes experiências com a linguagem escrita que muitas delas possuem na idade pré-escolar.

O mesmo autor tentou procurar as actividades relacionadas com este tipo de evolução inicial de aprendizagem da leitura e chegou à conclusão que ouvir histórias surge

como significativamente associado quer ao conhecimento da literacia, quer à compreensão da leitura; por outro lado, ver, colorir e desenhar não se encontra associado com qualquer das variáveis relativas à literacia.

A criança ao ouvir histórias com interacção com o adulto, desenvolve experiências ao nível da linguagem escrita, do ritmo e das estruturas funcionais da linguagem (Wells, 1988).

Para Sonneschein et al (1996), o tipo de práticas desenvolvidas relativas à leitura, está significativamente associada à compreensão, por parte da criança, da orientação que a leitura assume.

Sénèchal (2002) acrescenta também que a frequência com que os pais lêem/ensinam aos seus filhos surge associada à literacia emergente das crianças.

Também Mata (2004) procurou caracterizar os hábitos de leitura de histórias, as motivações das crianças para a leitura e a escrita, as conceptualizações e a sua percepção da funcionalidade da linguagem escrita. A amostra foi constituída por 310 pais e respectivos filhos em idade pré-escolar. A autora verificou que: (a) quanto mais tempo era utilizado em leitura de histórias, mais funções eram referidas pelas crianças para a leitura e escrita; (b) o contacto precoce com a escrita, parece criar mais oportunidades à criança de se questionar e reflectir, sobre o código escrito, levando a uma compreensão deste mais aprofundada, tendo em consideração as suas particularidades.

O contacto frequente com livros de histórias aumenta a motivação para a leitura, o vocabulário e a memória a curto-prazo. Esta actividade realizada precocemente com as crianças leva a uma evolução futura ao nível das competências para a leitura, tornando a criança mais independente nesta tarefa (Wood, 2002).

Também Mata (2004) refere que as interacções infantis, sobre a escrita, são considerados meios importantes de aprendizagem para a linguagem. Estas interacções ocorrem principalmente em contexto familiar e uma das práticas que assume um papel de realce é a leitura de histórias, tanto pela sua frequência como também pelo carácter lúdico que a caracteriza.

Durante a leitura de histórias, a criança adquire novas palavras com mais facilidade quando existe interação e quando é questionada sobre esse mesmo vocabulário, e, por consequência, tem de responder a essas mesmas questões (Sénèchal, 1993).

Apesar de não existir uma forma ideal, tomada como modelo, de partilha de livros, existem estratégias das quais se podem tirar mais vantagens. As estratégias enumeradas para um resultado positivo são: criar um ambiente afectivo positivo; apresentar o livro e ler com expressividade; permitir e incentivar a criança a participar e a discutir o tema do livro (Santos, 2001).

De acordo com Sénèchal et al. (1996) vários factores poderão estar relacionados com os ganhos significativos de vocabulário durante a leitura de histórias. Um factor prende-se com a linguagem utilizada pelas mães durante a leitura partilhada de um livro, esta é mais elaborada do que a que se usa durante as refeições, brincadeiras ou ao vestir. Os livros contêm muitas palavras que é pouco provável que as crianças encontrem na linguagem oral do quotidiano, facilitando a aquisição de vocabulário. Outro aspecto responsável por esta aquisição prende-se com o facto de a criança usufruir da atenção total do adulto, pelo que os pais podem facilitar a aquisição de novas informações usando reformulações e desenvolvimentos. Por fim, mas não menos importante, temos a leitura repetitiva de livros, que beneficia a criança da repetição de novas palavras e contextos.

Sénèchal (1993); Sénèchal, LeFevre, Thomas, e Dalvy (1998) concordam que a compreensão do vocabulário por parte das crianças de 3 anos de idade evolui, quando estas ouvem a mesma história repetidas vezes, devido ao maior número de oportunidades de codificar, associar e armazenar nova informação. A criança, ao participar verbalmente durante a leitura de histórias, influencia, também, de modo positivo a construção de novo vocabulário.

Também Sénèchal (2002) acrescenta o facto de existir uma associação evidente entre a leitura de histórias e o desenvolvimento do vocabulário receptivo das crianças.

No estudo de Sénèchal et al. (1996), através da identificação do título e da personagem, assim como, o reconto da história, por parte da criança, tentou-se avaliar de

forma indirecta o contacto destas com os livros de histórias. Os autores concluíram que a identificação do título e da personagem surgem como os melhores indicadores do contacto que as crianças têm com o livro, sendo que o reconto da história, por se tratar de um conhecimento mais específico, surge da exposição frequente às próprias histórias.

Nesta sequência, o estudo de Sénèchal (2000) refere que o reconhecimento de títulos/personagens de contos infantis por parte da criança, são também as variáveis que se encontram significativamente associadas ao nível de vocabulário da criança.

No que diz respeito à nomeação dos títulos de histórias esta varia consoante a idade. As crianças de 4 e 5 anos nomearam mais títulos do que as crianças de 3 anos de idade, as primeiras conheciam melhor as personagens e o conteúdo da história e apresentavam um conhecimento geral mais elevado. Não se verificam diferenças entre as várias idades relativamente ao conhecimento da personagem, todavia, no que diz respeito ao título e ao conteúdo da história (reconto), assim como o conhecimento geral da história, ocorreram diferenças significativas, quando se comparam as crianças de 5 anos com as de 3 e 4 anos (Sénèchal, 1996, Serafim, 2006).

Vários estudos caracterizam a literacia emergente em crianças de 5 anos de idade, porém são relativamente poucos os que se centram nas crianças de 3 anos de idade.

Pelo exposto, o presente estudo pretende caracterizar os conhecimentos de literacia emergente em crianças de 3 anos de idade e verificar a sua relação com o conhecimento de histórias infantis.

No estudo de Mata (2004) foi possível verificar que quanto maior era a frequência com que se efectuava a leitura de histórias, maior era a facilidade com que as crianças identificavam as funções relativas à leitura e à escrita e situavam-se num nível evolutivo superior no que diz respeito às conceptualizações da leitura e escrita. Assim, a relação, entre hábitos de leitura de histórias e a emergência de literacia das crianças, é visível na

forma como estas interpretam a funcionalidade da linguagem escrita e no nível das conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita.

Também Sonneschein et al. (1996), referem que o tipo de práticas desenvolvidas relativamente à leitura, está significativamente associada à compreensão, por parte da criança, da orientação convencional que a leitura assume.

Nesta continuidade de ideias também Pais (2006) verificou no estudo realizado com crianças de 3, 4 e 5 anos, que existem ao nível global correlações positivas entre o conhecimento geral de histórias, conceptualizações e funcionalidade. Sendo assim, as crianças com mais conhecimento acerca de histórias infantis também tinham conceptualizações sobre a linguagem escrita mais elaboradas e identificaram mais funções dos suportes escritos.

Relativamente ao conhecimento de histórias infantis e a relação com os níveis de vocabulário, estão segundo Matos (2004), Sénèchal (2002), Sénèchal et al (1998) significativamente correlacionados. Assim quanto maior o contacto que a criança tem com os livros de histórias, maior o seu nível de vocabulário.

Sénèchal (1993); Sénèchal et al (1998) referem, também, que tal facto se prende com a leitura repetida de um mesmo livro que leva a criança a codificar, a associar e a armazenar a informação. Para esta associação existir, é necessário uma participação activa por parte da criança, e tal como refere Sénèchal (1996) haver uma interacção entre o adulto e a criança, por exemplo, ter em atenção o tipo de linguagem utilizada entre muitos outros factores.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 78 crianças com idades compreendidas entre os 36 e os 49 meses, a frequentar o ensino pré-escolar em três escolas diferentes.

Na selecção das escolas teve-se em conta a semelhança ao nível do estatuto sociocultural (no caso presente todas as crianças eram oriundas de famílias de estatuto médio/médio alto) e as práticas de abordagem à literacia.

Ao definir o estatuto sociocultural tivemos em conta as habilitações literárias de ambos os pais das crianças.

Instrumentos

Durante a realização deste trabalho foram aplicados a cada uma das crianças quatro tipos de instrumentos que passaremos a caracterizar de seguida:

1) *Conhecimento de histórias infantis*. O instrumento utilizado neste estudo foi adaptado do já realizado anteriormente por Pais (2006) e Serafim (2006), que por sua vez se inspiraram no Instrumento de Sénèchal et al. (1996).

Este instrumento surge com o objectivo de avaliar através de uma medida indirecta os hábitos de leitura de histórias. Pela identificação do título e da personagem, assim como o reconto da história, por parte da criança, avalia-se indirectamente o contacto destas com os livros de histórias e o respectivo conhecimento das mesmas.

Apresentámos, assim, um conjunto de 16 fotografias, sendo 7 correspondentes aos contos tradicionais (Três Porquinhos; Capuchinho Vermelho; Lobo Mau e Sete Cabritinhos; Patinho Feio; Branca de Neve e Sete Anões; Cinderela; Bela Adormecida) e 9 a contos actuais (Anita; Camila; Urso do Pijama; Winnie Pooh; Bruxa Mimi; Bolinhas; Tina; Ritinha a Ratinha; Zacarias).

Para avaliar o conhecimento de literacia para a infância utilizávamos uma entrevista em que colocávamos um conjunto de questões cujos objectivos eram:

1. Perceber se a criança identificava a personagem principal da história.
2. Verificar se a criança identificava o título da história.
3. Confirmar através do conteúdo da história se realmente a criança conhecia o conto.

4. Compreender a origem do conhecimento da história.

Cotação atribuída à criança, tendo em conta as respostas a cada uma das questões:

ANEXO A.

2. Funcionalidade (Prova de Suportes). Uma vez que a amostra era constituída por crianças de três anos, (faixa etária baixa), considerámos pertinente avaliar a funcionalidade da leitura e escrita, através de fotografias e suportes de imagens que surgem no nosso quotidiano.

Para avaliar a percepção que as crianças tinham sobre a funcionalidade utilizou-se uma prova que se designa de *Prova dos Suportes* e que consiste na apresentação de alguns suportes de escrita. O material apresentado consistia em 13 fotografias e 7 suportes (Painel de publicidade; Placa com nome de uma rua; Embalagens de alimentos; Computador com página da Internet ligada; Televisão - filme com legendas; Toldo de uma loja; Telemóvel; Placas de direcções; Sinal STOP; Autocarro; Mapa; Correios; Placa com nome da cidade; Jornal; Revista de culinária; Revista; Cheque; Envelope; Dicionário; Livro de histórias), todos eles passíveis de serem encontrados no nosso quotidiano.

Para avaliar a funcionalidade da leitura e escrita utilizou-se uma entrevista em que se colocava um conjunto de questões cujos objectivos eram:

- 1- Identificar o suporte e a escrita nele contida.
- 2- Identificar o tipo de mensagem presente
- 3- Verificar se a criança identifica a função da escrita em cada um dos suportes apresentados.

Adaptando a classificação de Pais (2006), as respostas em torno da funcionalidade foram classificadas de acordo com três níveis de pontuação: ANEXO B

3) *Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita*. Para além da avaliação dos hábitos e funcionalidade, da leitura, considerámos importante avaliar as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita.

Para tal, apresentou-se uma lista de cinco palavras (PATO, PATA, PATINHO, BOI, FORMIGA), sendo as três primeiras semelhantes. A quarta palavra de menor dimensão representava um referente de maior dimensão (e.g. boi) e por fim, uma palavra com grande dimensão que representava um referente pequeno (e.g. formiga). O objectivo prendia-se com a necessidade de avaliar se a criança tinha a noção de escrita, ou “seguia” a imagem que possui desses animais. Mata (2002) adaptou este conjunto de palavras, utilizando algo semelhante ao estudado em trabalhos anteriores, (Mata, 1991a,1991b, Alves Martins, 1994,1996) e ainda nos trabalhos de Ferreiro (Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1986).

A palavra “boi” e “formiga”, são diferentes relativamente ao som inicial das três primeiras palavras testadas. Deste modo, pretendeu-se, também, verificar, com maior rigor, a identificação de sons entre a palavra oral e a palavra escrita.

As crianças ao escreverem as palavras que lhes eram sugeridas, podiam agrupar-se em diferentes tipos de escrita:

- Indiferenciação entre desenho e escrita;
- Início da diferenciação: Sem orientações convencionais da leitura e escrita;
- Garatujas com direcção horizontal;
- Tendências para colocar símbolos separados, podendo surgir pontualmente alguma Letra
- Várias letras colocadas de forma aleatória.

4) *Prova de conhecimento de Vocabulário*. A última prova teve como objectivo a avaliação do léxico da criança.

Utilizou-se a prova de Vocabulário da EDEI que é constituída por duas subescalas:

- A Subescala A é aplicada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos;
- A Subescala B a crianças com idades superiores a 5 anos.

Quando a prova A apresenta resultados bastante positivos, poderá haver necessidade de aplicar a prova seguinte. Em certos casos a comparação das duas partes da escala pode ser considerada, à primeira vista, como particularmente interessante.

A subescala A do vocabulário da EDEI é constituída por um conjunto de 30 cartões com imagens que a criança tem de identificar. Nesta subescala, cota-se um ponto por cada item que a criança acerta e pára-se a prova após oito insucessos consecutivos.

Na subescala B, cota-se um ponto por cada item bem sucedido e pára-se após três insucessos consecutivos.

Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Durante a realização da prova estava-se, em média, quinze a vinte minutos por dia com cada criança e a avaliação foi realizada em dois dias distintos.

As crianças que estavam a ser avaliadas não tinham contacto com os restantes colegas, para que estes não tivessem conhecimento das respectivas respostas.

Todos os dados serão apresentados recorrendo primeiro a estatísticas descritivas.

Para o estudo das comparações e associações entre as várias variáveis, utilizou-se, sempre que possível, a estatística paramétrica adequada, que neste caso corresponde ao teste Pearson.

Nos casos em que se correlacionaram variáveis com os resultados relativos à prova das conceptualizações, uma vez que esta corresponde a uma escala ordinal, aplicou-se a estatística não paramétrica de Spearman.

Relativamente à prova das conceptualizações e da funcionalidade verificou-se o grau de concordância, tendo sido de 86,6% e 82% respectivamente.

Resultados

1. Conhecimento de Histórias

Os dados relativos ao conhecimento da *personagem das histórias* estão apresentados no gráfico da figura 1. Como podemos verificar existem personagens reconhecidas por uma grande parte da amostra (50%-95%), outras mediamente reconhecidas (10%-35%) e outras muito pouco reconhecidas (< 10%).

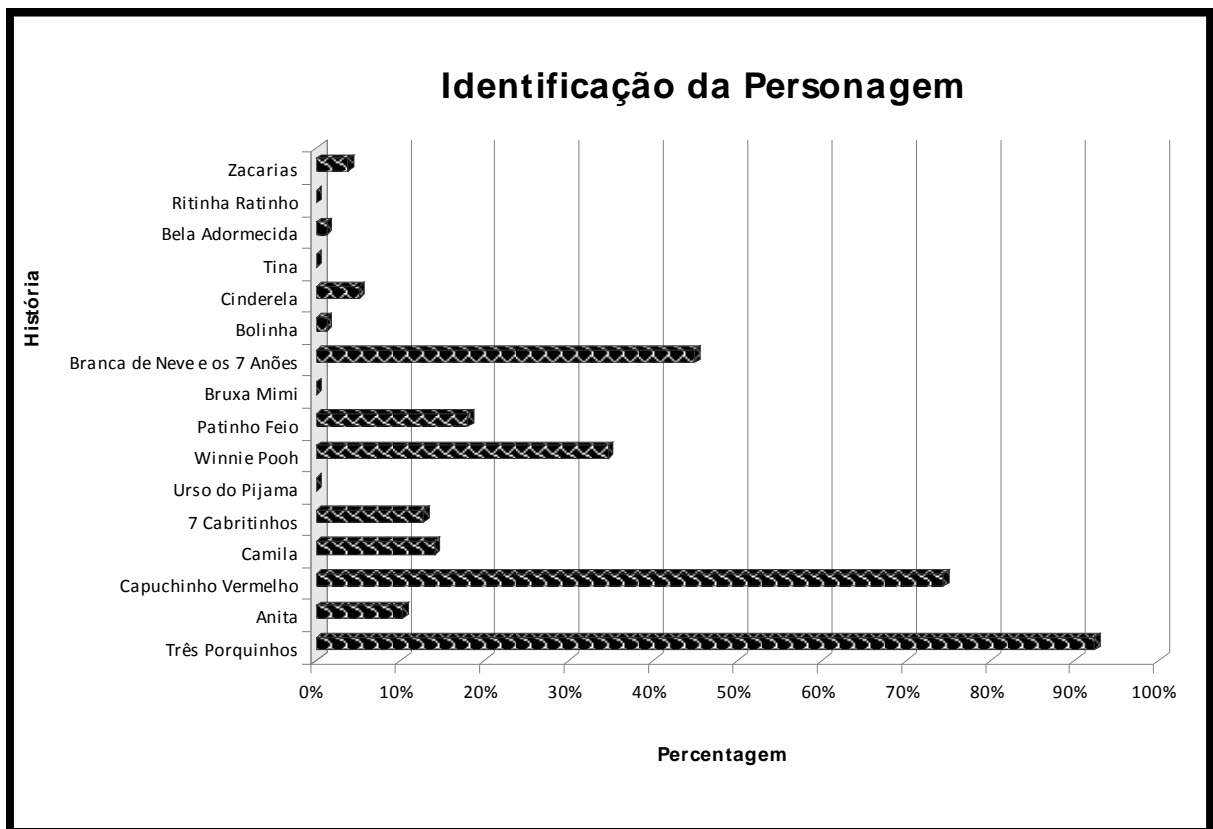


Figura 1- Representação gráfica das respostas das crianças no reconhecimento da personagem

Globalmente podemos verificar que as crianças reconheceram a personagem presente em 20% das situações. Durante a realização desta questão atingimos um máximo de 7 pontos e um mínimo de 0, num total que poderia ser de 16 pontos.

A história dos “Três Porquinhos” foi aquela em que um maior número de crianças reconheceu a personagem (72), seguido do “Capuchinho Vermelho” (58) e a “Branca de

Neve e os Sete Anões”, com 35 crianças a responderem com sucesso à questão efectuada.

Relativamente ao *título das histórias* podem-se analisar os resultados no gráfico da figura 2. Existem personagens como o “Capuchinho Vermelho”, “Três Porquinhos” que as crianças reconhecem com mais facilidade (66,7% e 34,6% respectivamente) seguido da “Branca de Neve e os Sete Anões” com 23,1% de crianças a responderem com sucesso à questão efectuada.

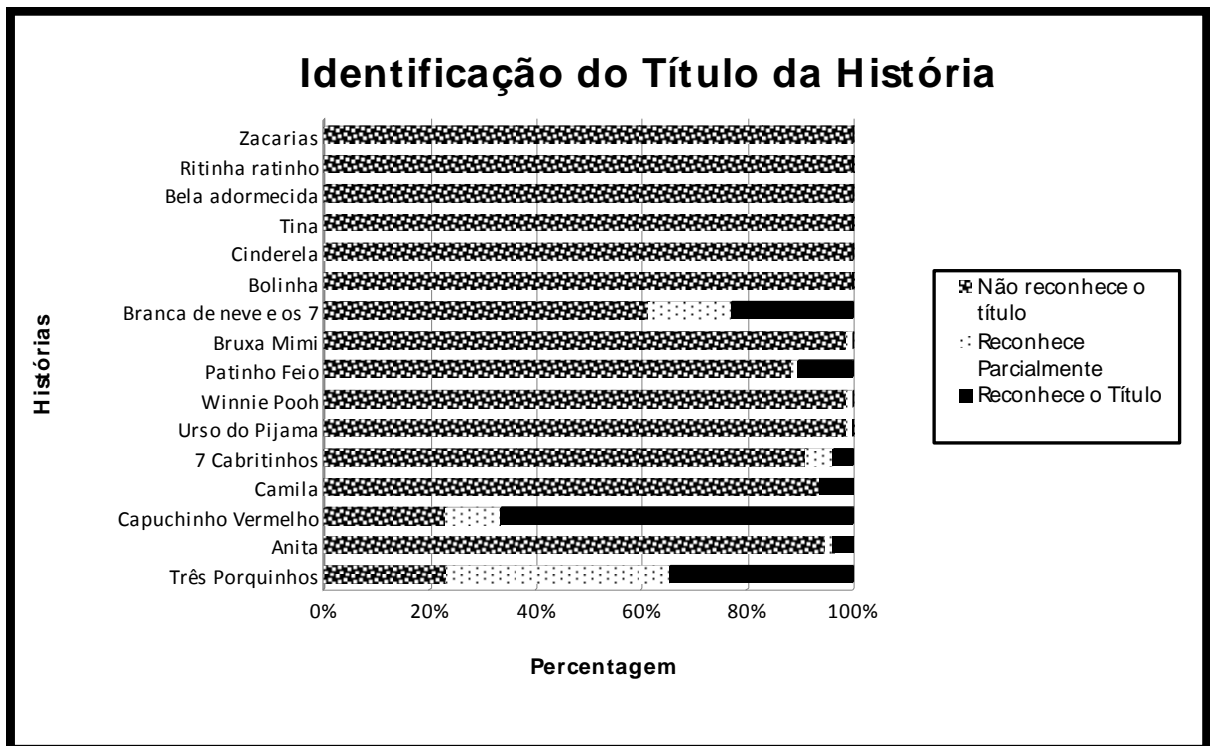


Figura 2- Representação gráfica das respostas das crianças na identificação do título da história.

Analisando a prova no seu todo, foi possível verificar que em 9% das situações, as crianças reconheceram o Título da História e em 5% das situações reconheceram apenas parcialmente esse mesmo título.

No que diz respeito ao *reconto da história*, aquela que foi recontada por mais crianças foi “Os Três Porquinhos” (9% fez um reconto correctamente e 25% recontou aspectos verídicos da história embora sem uma sequência lógica). Posteriormente, segue-

se a história do “Capuchinho Vermelho” tal como se pode verificar no gráfico da figura 3 e, posteriormente, a “Branca de Neve e os Sete Anões”.

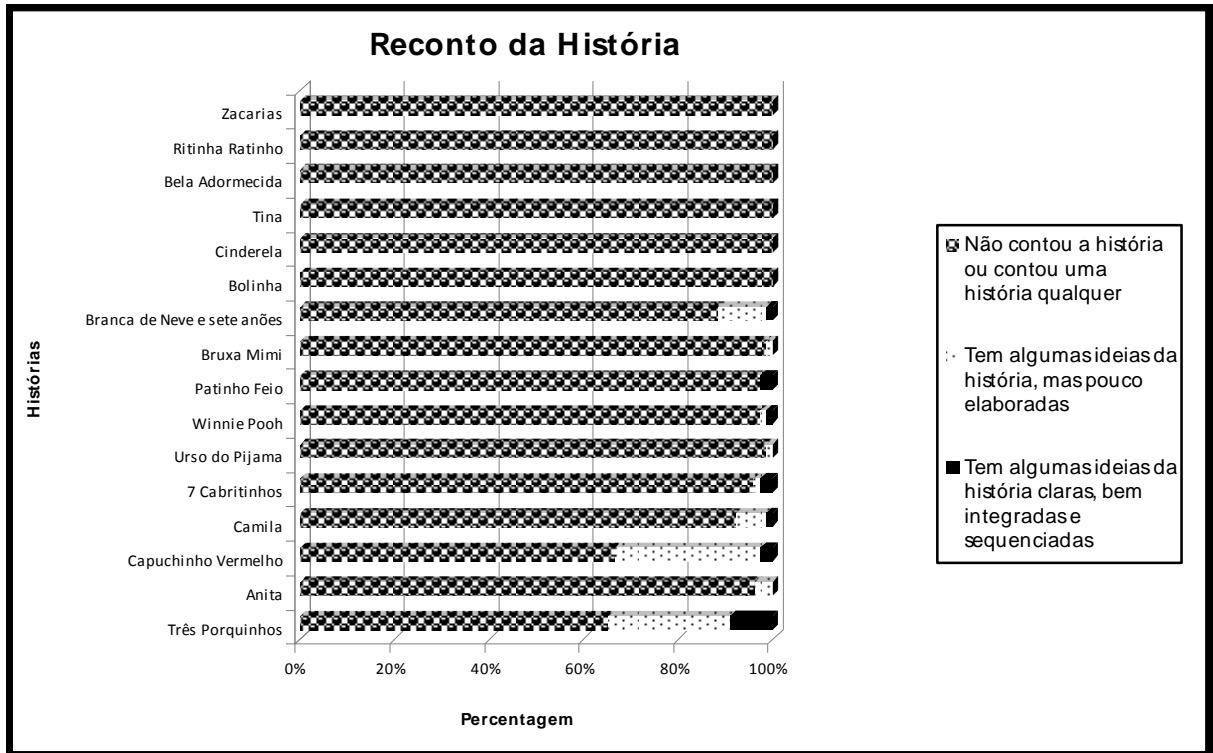


Figura 3- Representação gráfica das respostas das crianças aquando do reconto de uma história.

Ainda relativamente ao reconto da história, analisando agora a prova na sua generalidade, é-nos possível verificar que apenas em 1% das situações apresentadas, as crianças conseguem recontar correctamente a história e em 94% das situações não respondem acertadamente, o que seria de esperar face à dificuldade crescente destas questões que se manifesta na faixa etária presente na nossa amostra.

Quanto à *origem do conhecimento das histórias*, pode-se verificar que em 16% das situações as crianças referiram conhecer a história através de livros e apenas em 3% das situações através dos filmes. Porém, na maioria das situações as crianças referiram não saber de onde conheciam a história.



Figura 4- Representação gráfica da origem do conhecimento das pranchas.

2. Prova da Funcionalidade

Relativamente à primeira questão, ou seja, a *identificação da escrita* nos vários suportes, as crianças obtiveram uma média de 12,44 num total que poderia ser de 20 pontos. 44,9% das crianças atingiram valores entre 16 e 20 valores, o que prediz resultados bastante satisfatórios, uma vez que a maioria das crianças identifica a escrita presente nos suportes.

A figura seguinte apresenta a frequência de respostas relativamente à identificação da escrita para todas as pranchas na sua globalidade:

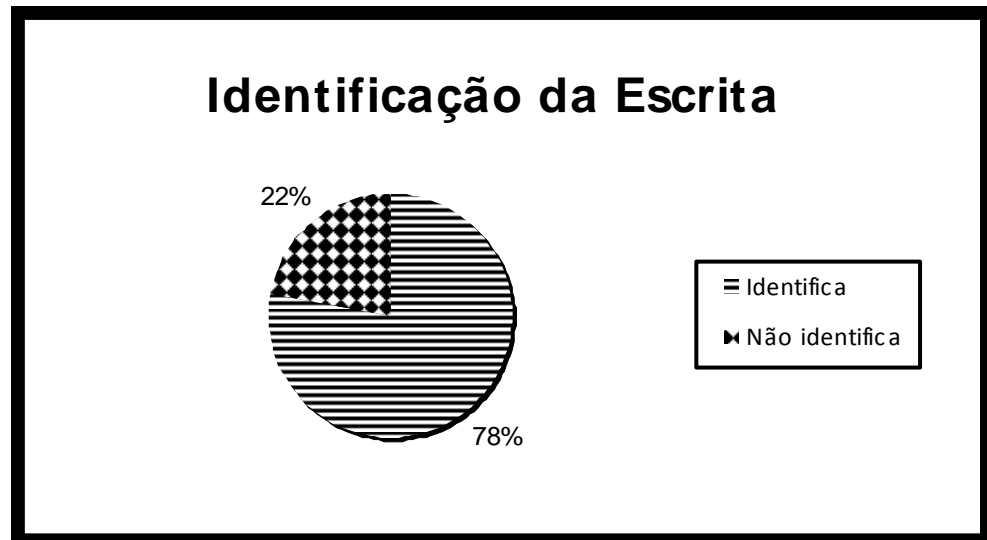


Figura 5- Representação gráfica das respostas das crianças na identificação da escrita

Globalmente podemos verificar que na maioria das situações apresentadas (78%), as crianças identificaram a escrita presente nos diversos suportes.

Esta prova possui um carácter gradativo relativamente ao grau de dificuldade: à medida que se avança na realização da prova o grau de dificuldade desta aumenta. Deste modo, e face à idade, tal como seria de esperar as crianças obtiveram melhores resultados na primeira questão, apresentando mais dificuldades na segunda. Em 90% das situações as crianças não conseguiram identificar a mensagem presente nos diferentes suportes, como se pode verificar no gráfico da figura 6.

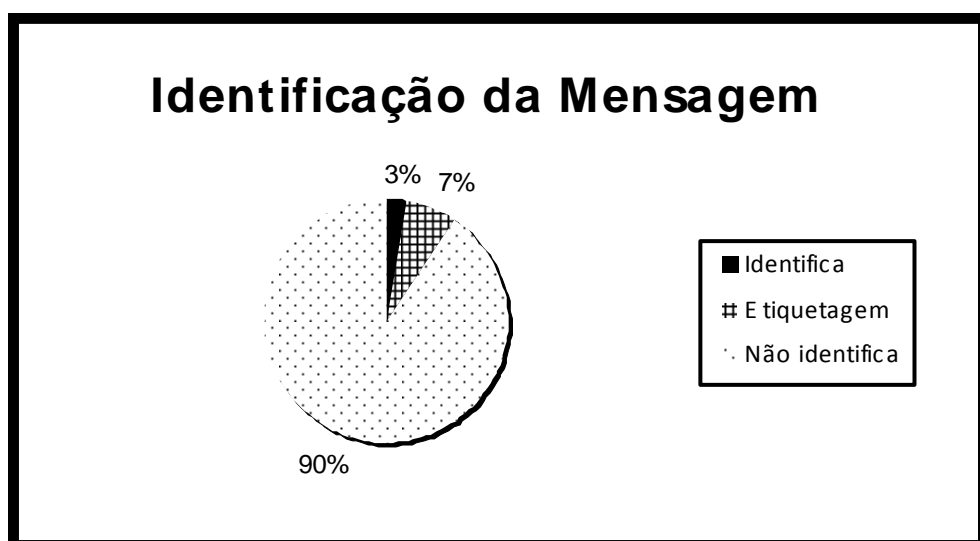


Figura 6- Representação gráfica das respostas das crianças na identificação da mensagem presente

Face à dificuldade progressiva desta prova, na terceira questão verificaram-se maiores dificuldades por parte da nossa amostra. Apenas em 2% das situações, foi possível a identificação da função da escrita.

A figura seguinte apresenta a frequência de respostas relativamente à função associada a todos os suportes apresentados à criança:

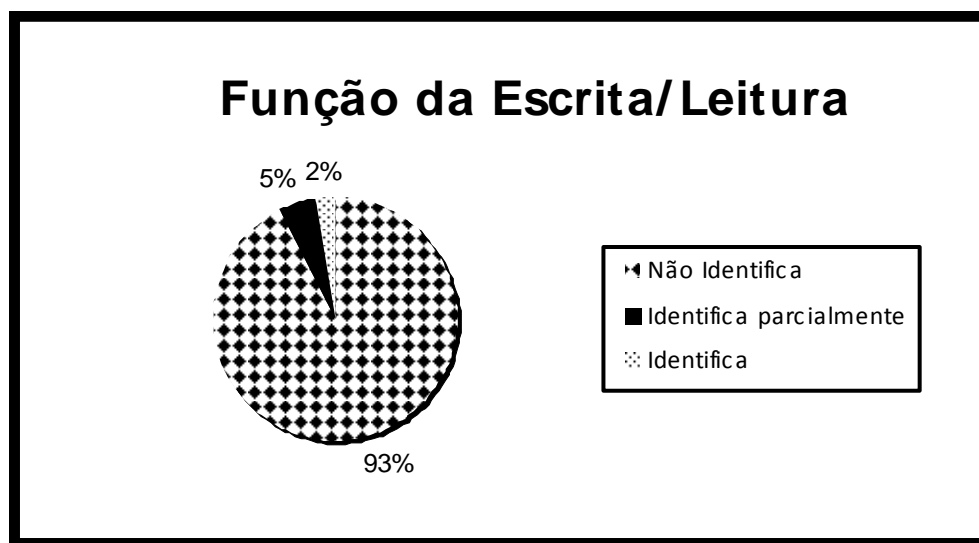


Figura 7- Representação gráfica das respostas das crianças na nomeação da função da leitura e da escrita

Relativamente à questão efectuada sobre a funcionalidade da leitura e escrita: 5,1% das crianças obteve valores entre 10 e 12 pontos; 33,4% entre os 2 e os 8 valores e 61,5% entre 0 e 1 valor num total que poderia ser de 40 pontos. Estes resultados aparentemente baixos estão relacionados com o referido anteriormente.

3. *Conceptualizações*

Relativamente às *conceptualizações*, as crianças apresentaram diferentes tipos de escrita, como podemos verificar no gráfico da figura 8. A maioria das crianças produz escritas do tipo 4, ou seja, *Tendência para colocar símbolos separados, podendo surgir pontualmente alguma letra* (36%), seguido da escrita tipo 3, correspondendo a *garatujas*

com direcção horizontal (33%), encontrando-se uma minoria do grupo na escrita tipo 5, correspondente à utilização de *várias letras colocadas de forma aleatória* (4%).

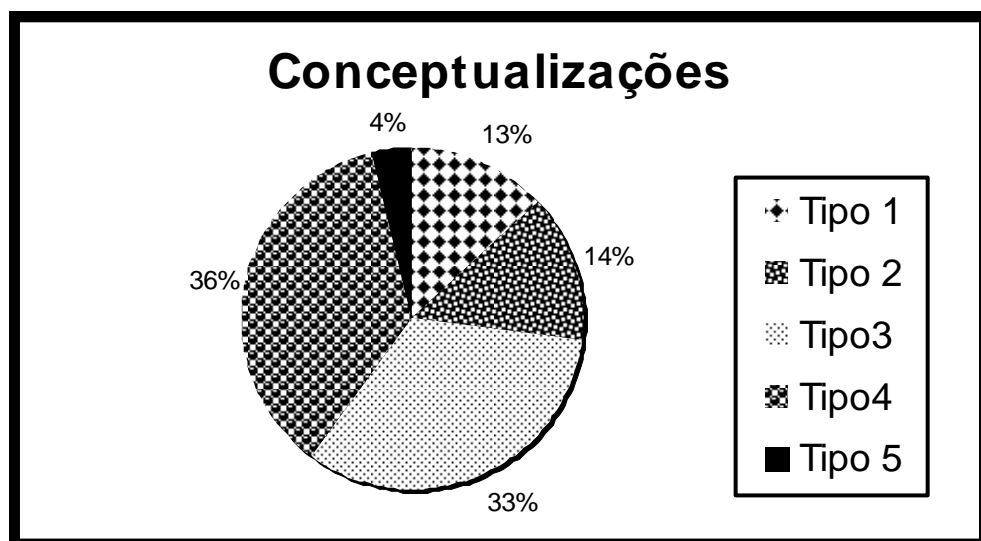


Figura 8- Representação gráfica da distribuição das crianças pelas diferentes categorias conceptuais

Relativamente à caracterização dos percursos evolutivos da escrita das crianças da nossa amostra, a maioria diferencia a escrita do desenho.

4. Vocabulário

Na prova do vocabulário 14,1% das crianças atingiu uma pontuação de 16 pontos e 11,5% atingiu as pontuações de 17, 18 e 22. A média situa-se nos 17,27 pontos. As crianças alcançaram valores compreendidos entre 6 e 24 pontos, num total de 30 pontos. 58,9% das crianças encontra-se entre os 17 e 24 pontos, sendo bastante positivo para a amostra presente, uma vez que o seu vocabulário corresponde assim a idades que variam entre os 3 anos e 6 meses e os 5 anos e 6 meses.

Associações

Conhecimento de histórias infantis e Vocabulário. Na sequência de alguns trabalhos que indicam claras relações entre o conhecimento de histórias e o vocabulário procurámos analisar também eventuais associações entre estas variáveis.

Na comparação entre estes parâmetros e as medidas de vocabulário utilizadas, constatámos que todas elas estavam significativamente relacionadas. Comparando o Vocabulário com as várias questões efectuadas durante a entrevista relativa às histórias infantis, obtiveram-se associações bastante significativas: identificação da personagem ($r = 0,438$ $p < 0,001$), a identificação do título ($r = 0,536$ $p < 0,001$); quanto ao reconto da história, o valor é de $r=0,463$ $p < 0,001$. Por fim, temos o somatório global da prova relativa aos contos infantis ($r=0,540$, $p < 0,001$). Poderemos concluir que quanto maior é o conhecimento que a criança tem relativamente às histórias infantis, maior é o nível de vocabulário desta.

Conhecimentos de Histórias Infantis e a Percepção sobre a Funcionalidade da Leitura/Escreita. Ao procurarmos analisar eventuais associações entre o conhecimento de histórias e a funcionalidade da linguagem escrita só, pontualmente, foram encontradas relações significativas.

Relativamente ao reconto encontra-se uma correlação positiva com a funcionalidade ($r=0,337$ $p < 0,001$), tal como com a medida global do conhecimento dos contos infantis ($r=0,242$, $p < 0,001$), podendo então constatar-se que quanto maior o conhecimento destas histórias infantis, maior a sua percepção sobre a funcionalidade da linguagem escrita.

Conhecimento de histórias Infantis e conceptualizações. Relativamente à prova das conceptualizações não se verificou nenhuma associação com o conhecimento de histórias por parte da criança.

Discussão dos Resultados

O objectivo deste trabalho consistia em caracterizar a literacia emergente em crianças de três anos de idade e verificar a sua relação com o conhecimento de histórias infantis. Face ao objectivo descrito apresentaremos de seguida os resultados relativos à literacia emergente seguidos da sua relação com o conhecimento de histórias.

Relativamente à funcionalidade da leitura e da escrita, pudemos verificar que na maioria das situações apresentadas, as crianças identificaram a escrita presente nos suportes. Porém, num grande número de situações, não conseguiram responder quando foram questionadas sobre a mensagem presente. Esta dificuldade aumentou, ainda mais, quando a criança foi questionada sobre a função da leitura e da escrita presente em cada suporte. Uma vez que esta prova tem um carácter gradativo relativamente ao grau de dificuldade crescente e face à faixa etária das crianças, seria de esperar, comparando com outros estudos (Barroso, 2005; Pais, 2006), que esta prova fosse um instrumento bastante potente para diferenciar crianças com diferentes idades.

No estudo de Pais (2006), que aplicou a prova dos suportes num grupo heterogéneo, foi possível verificar diferenças significativas em função da idade. As crianças de três anos apresentaram resultados bastante baixos nesta prova; segundo a autora, o número de funções enumeradas pelas crianças aumenta com a idade. Isto deve-se ao facto de a criança conviver com determinados produtos e conhecer por isso o seu nome. Porém, há uma dificuldade em expressar a função de cada mensagem desse mesmo produto, justificada pela idade precoce destas crianças.

Também Mata (2008) refere que a apreensão da funcionalidade da leitura/escrita é gradual, em fases precoces, quando as crianças são questionadas relativamente à funcionalidade da escrita, mobilizam razões muito gerais, embora gradualmente vão surgindo razões mais funcionais.

Pelo exposto e comparando com os resultados do nosso trabalho, pudemos concluir que face à idade precoce da nossa amostra e perante a dificuldade crescente da

prova, estes resultados seriam de esperar. Poderemos também concluir que a questão que mais diferencia as crianças da nossa amostra e na qual nos deveremos centralizar, é a questão relativa à identificação da escrita.

Relativamente às Conceptualizações, uma vez que as crianças estavam praticamente todos na mesma etapa conceptual, procurámos analisar as diferenças das suas produções escritas com base em aspectos mais figurativos (por exemplo, orientação, tipo de simbologia utilizada). Deste modo pudemos constatar que a maioria das crianças nas suas produções apresentava uma tendência para colocar símbolos separados, podendo surgir pontualmente alguma letra (Tipo 4), mostrando que já se apercebem de algo mais do que a orientação e linearidade da escrita; seguido do Tipo 3, onde a direccionalidade está bastante presente, as crianças produzem uma escrita horizontal, da esquerda para a direita.

Verificou-se que muitos dos participantes distinguem já a escrita do desenho e apenas uma percentagem diminuta não o consegue ainda diferenciar, os resultados obtidos neste grupo de crianças são diferentes dos dados obtidos no estudo de Pais (2006), que considera que as crianças de 3 anos de idade ainda não fazem esta diferenciação, e que apenas se verifica aos 4 anos.

Na prova de vocabulário foi possível verificar que os resultados obtidos pelas crianças são ajustados ao esperado para a sua idade.

A Prova de conhecimento de histórias pretendia medir o contacto das crianças com os livros de histórias e assim também, indirectamente os hábitos de leitura de histórias. Este conhecimento avaliado em 3 níveis diferentes: identificação da personagem, título da história, e conteúdo da mesma.

Pudemos verificar que as crianças obtiveram bons resultados no reconhecimento das personagens, mas com o decorrer da prova o grau de dificuldade aumentou e as respostas dadas com sucesso, como seria de esperar, diminuíram, tanto no que diz respeito ao título como ao reconto da história.

Este aspecto pode resultar do facto de as crianças terem contactos com os livros, no entanto, a exposição mais frequente a estes torna-se mais remota. Tal como Sénéchal

et al. (1996) referem nas conclusões dos seus estudos, a identificação do título e da personagem surge como o melhor indicador do contacto que as crianças têm com o livro, sendo que o reconto da história, por se tratar de um conhecimento mais específico, surge com uma exposição mais frequente a esse mesmo livro de histórias.

No que diz respeito ao reconto da história, aquela que foi reconhecida por mais crianças foi os “Três Porquinhos”, seguido do “Capuchinho Vermelho” e “Branca de Neve e os Sete Anões”, ou seja, os contos tradicionais, que são contados e recontados em ambiente familiar, passando de geração em geração. Apesar de ser nestas pranchas que se obteve maior sucesso, as percentagens como podemos verificar, são baixas. Tal facto, deve-se à precocidade da faixa etária destas crianças, o que comparando com outros estudos (Serafim, 2006; Matos, 2004) nos leva a poder afirmar que o instrumento é bastante vantajoso para diferenciar a evolução das crianças com diferentes idades.

Relativamente à origem do conhecimento das histórias, a maioria das crianças não respondeu, ou diz não saber. Todavia, as crianças que responderam a esta questão, referiram, na sua maioria, conhecer o conto através de livros e apenas uma percentagem muito reduzida referiu reconhecê-lo através de filmes. Apesar de muitas crianças não terem respondido, das que obtivemos uma resposta coerente, os resultados vão ao encontro dos de Serafim (2006), onde a maioria das crianças, refere reconhecer a personagem da história através dos livros.

Este conhecimento pode advir do facto de a leitura de histórias ser uma das práticas que assume um papel de realce em contexto familiar, tanto pela sua frequência, como também pelo carácter lúdico que a caracteriza (Mata, 2004).

5. Associações

Após caracterizarmos o nível conceptual, a compreensão relativa à funcionalidade da linguagem escrita e o nível de vocabulário das crianças da nossa amostra, pretendemos verificar a relação existente com o conhecimento de histórias por parte das crianças.

As crianças que possuem valores mais elevados no *conhecimento de histórias*, são aquelas que possuem um nível de *vocabulário* mais elevado. Tal facto é comprovado também nos resultados do estudo de Matos (2004); Sénèchal (2002) que chegaram a conclusões convergentes.

Este resultado é também coincidente com o realizado por Sénèchal e colaboradores (1996), que concluíram que o vocabulário das crianças se encontra relacionado com os conhecimentos dos pais acerca dos livros e pelos conhecimentos das próprias crianças sobre esses mesmos livros. Assim, segundo a autora, os pais que apresentam maiores conhecimentos relativamente aos livros de histórias, são pais que têm crianças com um maior nível de vocabulário.

Segundo Sénèchal (1993) e Sénèchal, LeFevre, Thomas e Dalvy (1998), as crianças, quando ouvem repetidas vezes a mesma história, compreendem melhor o vocabulário presente, devido ao maior número de oportunidades de codificar, associar e armazenar a informação. Por esta mesma razão, as histórias tradicionais, são as histórias que as crianças conseguem recontar de modo mais coerente, uma vez que possivelmente as ouvem, em ambiente familiar, com maior frequência.

Pode-se, então, comprovar que existe uma associação positiva entre o conhecimento que as crianças têm das histórias infantis e o nível de vocabulário das mesmas, isto é, as crianças que reconhecem com mais facilidade as histórias apresentadas, são aquelas que apresentam um maior vocabulário.

No que diz respeito às *conceptualizações*, uma vez que todas as crianças se encontram na mesma etapa conceptual não foi possível diferenciá-las. Apesar de existirem diferenças nas produções escritas dentro da mesma etapa conceptual, tais como, os aspectos mais figurativos da escrita, por exemplo, orientação, tipo de simbologia utilizada, etc., tal não é suficiente para diferenciar as crianças da nossa amostra.

Perante estes resultados, é importante referir que a criança deverá ter um papel activo e participante numa sociedade em que a escrita tem predomínio importante, observando e reflectindo sobre esta. Assim deve-se conhecer e valorizar estas

experiências precoces que as crianças estabelecem com a escrita e que são a base em que se vão estruturar os conhecimentos posteriores (Mata, 1991).

Tal como Justice e Ezell (1998) referem, as perguntas/questões que os pais põem devem também incidir sobre a escrita por si mesma e não apenas nas figuras presentes nos livros, aproveitando, desta forma o momento da leitura para partilharem conhecimentos ao nível da escrita.

Relativamente à prova da funcionalidade, foi possível verificar uma correlação forte entre esta prova e o reconto das histórias.

Segundo Mata (2004) as crianças que ouvem histórias, desenvolvem as estruturas funcionais da linguagem. Por conseguinte, poderemos realçar o facto de que as crianças que compreendem a função da escrita, interessam-se cada vez mais por este tema, ouvem cada vez mais histórias e têm mais facilidade em recontar a história que lhes é solicitada.

Procurámos com este trabalho mostrar a importância da leitura de histórias e o contacto da criança com estas, em diversos contextos, e mostrar o seu contributo para o desenvolvimento da criança em vários níveis.

Apesar de algumas limitações, presentes neste estudo, é nosso objectivo último, despertar o interesse para novas abordagens que poderão aprofundar cada vez mais esta temática.

Alguns dos instrumentos utilizados no presente estudo poderiam ser melhorados, principalmente a entrevista relativa ao conhecimento de histórias infantis, tentando sempre adaptar a maioria das imagens utilizadas à cultura e à amostra com que se trabalha, podendo o conhecimento de histórias variar muito de região para região.

Sendo crianças com pouca idade, julgamos que a Prova dos Suportes deveria ser mais curta, para não se tornar tão cansativa.

Um outro factor, já referido, é que as crianças podem conhecer um vasto leque de histórias que não pertencem a este estudo. Devido à implementação do Plano Nacional de

Leitura, utilizámos alguns contos inseridos nesse Plano. Porém, nestes, as crianças obtiveram piores resultados. Talvez uma implementação com um período de tempo mais alargado, leve as crianças a reconhecer as personagens e as respectivas histórias.

Importa salientar ainda, que as personagens mais identificadas pelas crianças foram os “Três Porquinhos”, “Branca de Neve e os Sete Anões” e o “Capuchinho Vermelho”, o que revela a importância dos contos tradicionais, passando de geração em geração. As crianças reconheceram também a “Winnie Pooh”. Porém, referiram reconhecê-la através de filmes, não conseguindo recontar a história da personagem em questão.

Ao utilizarmos este tipo de provas com as crianças, as pranchas deverão sempre ser actualizadas, consoante o contexto em que a criança está inserida, tanto espacial como temporalmente. Poderá ser feita uma entrevista junto de crianças, pais, educadores para um levantamento de contos recentes e utilizados antes da realização da prova.

Surgirão, predominantemente, advertências metodológicas para trabalhos futuros, dados os resultados não esperados e as novas questões de investigação: se a amostra fosse constituída por crianças de idades superiores teríamos obtido diferenças significativas entre as idades? Um maior número de imagens referentes a cada história/ personagem iria facilitar a sua identificação?

Enfim, um sem número de questões que poderão vir a obter resposta, através do desenvolvimento de novos estudos e a adição de novas variáveis.

Ultimando, pretendeu-se, com este trabalho, contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos já existentes e para a realização de novos estudos que permitirão desvendar sempre mais. Esperamos, sobretudo, que contribua para mostrar a todos os intervenientes educativos o quanto é crucial estimular a criança ao nível da leitura de histórias, uma vez que esta situação terá implicações no seu desenvolvimento em diferentes áreas, tanto a curto como a longo prazo.

A leitura é importante e essencial para o desenvolvimento da criança, mas a par da leitura de histórias ou da sua dramatização, deve haver um suplemento escrito, que

encaminhe a criança para novas conceptualizações, que proporcione maiores níveis de conhecimento da língua falada e escrita.

Inteirando este trabalho, queríamos apenas rematar com esta citação: “Quando se sabe ler bem e se desenvolveu o hábito, ler é um prazer que sabe bem ter cultivado. O percurso para adquirir esse hábito é igualmente um prazer e pode ser um prazer partilhado. Na leitura podem-se encontrar/reencontrar as gerações” (Zenhas, 2007).

Referências

- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7, 415-422.
- Alves Martins, M.(1993). A descoberta da leitura e da escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 43-49.
- Alves Martins, M.(1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, T. (2005). *O Desenvolvimento das concepções sobre a funcionalidade da leitura e da escrita em crianças de idade pré-escolar*, Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996) *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional e Educação.
- Bus, A. (2001), Parent- child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhorven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engogement in individuals and groups* (pp39-53). New Jersly: Lawrence Earbaum Associates.
- Bus, A., & Ijzendoorn, M. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mther-child attachment security in becoming lterate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015.
- Chauveau, G. & Rogovas- Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la lecture*. Les Guides Magnard. Paris: Éditions Magnard.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.) *Awakening to Literacy* (pp.154-173. Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del nino* (2ª ed.) México: Siglo Vintiuno Editores.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds). *Os processos de leitura e escrita* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1996). Early literacy development: A sociotransactional view. In S. Wilde (Ed.) *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1992, pp. 162-173). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Mata, L. (1999a). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família In A., Soares, S., Araújo & S. Caíres. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* 7, 661-670. Braga: APPORT

- Mata, L. (1999b). Literacia- O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 65-77.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar: Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga, Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1, 95-108.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita- Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Matos, J. (2004) *As histórias e as palavras*. Monografia de licenciatura não publicada, ISPA.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10-32.
- Pais, T. (2006). *Caracterização de conhecimentos emergentes de literacia em crianças de idade pré-escolar*, Monografia de Licenciatura não publicada, Lisboa: ISPA.
- Pontecorvo, C., & Fabretti, D. (2003). Aprender un sistema de escritura, aprender una lengua. In C. Pontecorvo (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación*, (pp.160-179). Madrid: Editorial Popular.
- Santos, M. (2001). *Literacia familiar: Práticas de leitura de histórias* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional, não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 361-373.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parent involvement In the development of children' reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lowso, E.P. (1996) Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Thomas, E., & Dalvy, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral an written language. *Reading Research Quartterly*, 32, 96-116
- Silva, C. (2003). *Até à compreensão do principio alfabético: A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica- três estudos experimentais*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.

- Sinclair, H. (1990). O desenvolvimento da escrita: Avanços, problemas e perspectivas In E., Ferreiro & M., Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*, 3ª edição Porto Alegre.
- Sipe, L. (2002). *Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds*, 55.
- Serafim, T. (2006). *Práticas familiares de leitura de histórias e motivação para a leitura*. Monografia de licenciatura em psicologia educacional, não publicada. Lisboa: ISPA.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Fernandez-Fein, S. & Munsterman, K. (1996). *Strands of Emergent Literacy and their antecedents in the home: Urban Preschoolers Early literacy development*. Reading Research Report, 48, National Reading Research Centre.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy- Writing and reading* (4ª ed., pp. 7-25). Norwood: Abex Publishing Corporation.
- Wells, G. (1988). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds) *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. (pp. 229-25). New York: Cambridge University Press.
- Wood, C. (2002). Parent-Child pré-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25, 241-258.
- Zenhas, A. (2007) em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo>.