

Práticas Familiares de Literacia: Percepção de um Grupo de Crianças em Idade Pré-Escolar e sua Relação com o Conhecimento Emergente da Linguagem Escrita

Maria Clarisse Conde e Cunha
Nº 3134

Orientadora de Dissertação
Professora Doutora Lourdes Mata

Orientadora do Seminário de Dissertação
Professora Doutora Vera Monteiro

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
Mestre em Psicologia
Especialidade em Educação

Ano Lectivo de 2009/10

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
Professora Doutora Maria de Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário
para obtenção de grau de Mestre na especialidade de
Educação conforme o despacho da DGES, n.º19673 / 2006 publicado
em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Lourdes Mata, pela sua disponibilidade e apoio, por ter sempre dado resposta aos meus contactos e encontrado forma de me receber, dando-me a oportunidade de esclarecer dúvidas e de receber as suas orientações, o que foi fundamental para a realização deste trabalho. À Professora Doutora Vera Monteiro, pelo bom trabalho desenvolvido no Seminário e pelo esclarecimento de dúvidas. A ambas agradeço pelo acolhimento que sempre me proporcionaram, ajudando a tornar muito agradável o meu regresso ao ISPA.

Agradeço às crianças que participaram neste estudo, pela boa vontade e empenho com que o fizeram, aos respectivos pais/encarregados de educação, por terem autorizado a sua participação, e à instituição, sem cuja autorização não poderia ter aplicado os instrumentos necessários à elaboração deste trabalho.

Agradeço à Direcção da Casa onde trabalho e em particular à Dra. Idalina Botelho, que sempre me deu todo o apoio, à Cátia Fernandes, pelo apoio que me deu ao longo do período de realização do trabalho, e à Helena Almeida que me ajudou por diversas vezes com os seus conhecimentos do Word.

Agradeço à Zeza por me ter dado ânimo para retomar este projecto, bem como à Luísa Rodrigues, pelo ânimo e apoio que me deu.

Agradeço ao Zé e à Raquel, por terem partilhado este esforço comigo e por me terem dado todo o seu apoio.

Agradeço à minha irmã, cuja ajuda foi muito importante ao longo da minha frequência do ISPA, e aos meus pais, postumamente, por me terem possibilitado essa frequência, e por tudo.

RESUMO

Este trabalho tinha como objectivos caracterizar as práticas de literacia familiar quanto ao tipo de actividades desenvolvidas e quanto à sua regularidade, de acordo com a percepção das crianças, e verificar se existia alguma relação entre essa percepção e o conhecimento emergente da linguagem escrita. Participaram neste estudo 40 crianças com 5-6 anos, pertencentes a famílias de diferentes níveis sociais e que frequentavam o ensino pré-escolar pelo último ano, a quem se aplicaram três instrumentos: uma prova de conceptualizações da linguagem escrita, uma prova de funcionalidade de suportes escritos e um questionário de percepções das crianças sobre as práticas familiares de literacia. Os resultados obtidos mostraram que, de acordo com a percepção destas crianças, as famílias se diferenciavam no que respeita às práticas de literacia desenvolvidas e à sua regularidade, à excepção da actividade de leitura de histórias que foi referida pela maioria das crianças como sendo a actividade mais desenvolvida em contexto familiar. As actividades de treino eram as que desenvolviam com mais regularidade. Foi encontrada uma associação significativa entre as conceptualizações e a prova de funcionalidade e relações pontuais entre a frequência de algumas práticas e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças

Palavras chave: Percepção das crianças, práticas familiares de literacia, conhecimentos emergentes da linguagem escrita

ABSTRACT

The purpose of this study was to characterize the children's perceptions of literacy practices in their family context, in terms of their diversity and regularity, and to analyze the association between those perceptions and their accomplishments. 40 pre-school children participate in this study. Their families were from different sociocultural levels and they were attending pre-school for the last year. The children were questioned in order to characterize their conceptualizations of written language and their knowledge of the functions of literacy, and they answered a family literacy practices questionnaire. The results reveal the diversity of families literacy practices in their diversity and regularity, according to children's perceptions, except for the telling stories activity, mentioned by a majority of children as the most regular literacy practice in their family context. The teaching activities were the most regular ones. A significant association was found between conceptualizations of written language and the knowledge of the functions of literacy and some relations were found between these two aspects of literacy knowledge and the children's perceptions of the regularity of some of the family literacy practices.

Key-words: Children's perceptions, family literacy practices, emergent literacy knowledge

ÍNDICE

Introdução	1
I -Enquadramento Teórico	3
1.1. Literacia	3
1.2. Literacia Emergente	3
1.2.1. O Conhecimento Precoce da Linguagem Escrita	8
1.3. Literacia Familiar	16
1.3.1. Leitura de Histórias	21
1.4. As Práticas Familiares de Literacia e o Conhecimento Precoce da Linguagem Escrita	27
II- Problemática, Objectivos e Hipóteses	39
III – Metodologia	42
3.1. Delineamento do Estudo	42
3.2. Participantes	42
3.3. Instrumentos	43
3.3.1. Prova de Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita	44
3.3.2. Prova de Funcionalidade	46
3.3.3. Questionário de Percepções das Crianças sobre as Práticas Familiares de Literacia	48
3.4. Procedimento Geral de Recolha de Dados	51
3.5. Tratamento de Dados	51
IV - Apresentação dos Resultados	52
V – Discussão dos Resultados	60
VI – Considerações Finais	64
VII – Referências Bibliográficas	66
VIII – Anexos	69

Índice de Quadros

Quadro 1 – Alfas de Cronbach questionário utilizado e questionário original	50
Quadro 2 – Respostas das crianças à pergunta 1.2.: Quem é que lê mais contigo?	52
Quadro 3 – Respostas das crianças à pergunta 2.1.: O que é que costumam escrever?	53
Quadro 4 – Respostas das crianças à pergunta 2.2.: Quem é que escreve mais contigo?	53
Quadro 5 – Descritivas para o Questionário	53
Quadro 6 – Questionário de práticas de literacia: correlações entre os três tipos de práticas (correlação de Spearman)	54
Quadro 7 – Regularidade das diversas práticas do dia-a-dia	55
Quadro 8 – Regularidade das diversas práticas de entretenimento	55
Quadro 9 – Regularidade das diversas práticas de treino	56
Quadro 10 – Prova de conceptualizações: níveis conceptuais	57
Quadro 11 – Descritivas para prova de funcionalidade	58
Quadro 12 – Correlações para prova de funcionalidade (correlação de Spearman)	58
Quadro 13 – Correlação entre conceptualizações e percepção da funcionalidade (correlação de Spearman)	58

Índice de Figuras

Figura 1 – Estrutura dos níveis ocupacionais dos pais	43
Figura 2 – Anos de frequência do JI	43
Figura 3 – Género	43

Introdução

A primeira parte deste trabalho debruça-se sobre o conceito de literacia, naquilo que a distingue de alfabetização, ou seja, não como um resultado obtido após a frequência do ensino formal mas como um conjunto de competências que se manifestam e desenvolvem nos diversos contextos de vida.

Em seguida é apresentado o conceito de literacia emergente, como processo dinâmico que se inicia precocemente e se desenvolve ao longo da vida, através do contacto com material escrito e mediado por adultos e outras crianças e cujo desenvolvimento depende da qualidade do ambiente no que respeita à literacia e da qualidade das interações que ocorrem no desenrolar das actividades. São abordados alguns conhecimentos emergentes de literacia, cuja apreensão se inicia cedo e se vão desenvolvendo em idade pré-escolar, em especial no que respeita às conceptualizações sobre a linguagem escrita e à percepção da funcionalidade.

Expõe-se depois o conceito de literacia familiar, que nas últimas décadas tem vindo a ser objecto de investigação, tendo-se verificado que a literacia familiar assume grande importância no desenvolvimento da literacia emergente, quer quando se consideram as práticas de literacia desenvolvidas naturalmente em contexto familiar, quer quando se debruçam sobre os efeitos da aplicação de programas de estímulo ao desenvolvimento da literacia junto das famílias. Das actividades de literacia familiar destaca-se a leitura de histórias, por ser considerada das mais frequentes e das que mais benefícios traz às crianças.

Esta primeira parte encerra-se com a exploração de alguma literatura versando sobre a relação entre as práticas familiares e os conhecimentos emergentes de literacia.

Na segunda parte deste trabalho é apresentada a problemática, bem como os objectivos e as hipóteses. A investigação tem vindo a mostrar que o desenvolvimento de actividades de literacia em contexto familiar promove o conhecimento emergente da língua escrita e que este se inicia cedo, sendo que o impacto que diferentes tipos de actividades têm nesse conhecimento são também diferentes (Mata & Pacheco, 2009). O estudo sobre as práticas familiares de literacia tem sido efectuado quase sempre através de uma abordagem aos pais, contudo é possível fazê-lo a partir da perspectiva das

crianças, que, de acordo com autores abordados (Nutbrown & Hannon, 2003), nos fornecem dados sobre as actividades mais significativas e as pessoas nelas envolvidas.

Assim, os objectivos deste trabalho são caracterizar as práticas familiares de literacia quanto ao tipo de práticas e à sua regularidade, de acordo com a percepção das crianças, e verificar se existe alguma relação entre essa percepção e o conhecimento emergente da linguagem escrita no que se refere às conceptualizações da linguagem escrita e ao conhecimento da funcionalidade. Com base nos resultados obtidos nos estudos revistos, colocaram-se algumas hipóteses.

Na terceira parte do trabalho é apresentada a metodologia, que inclui o delineamento do estudo, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados, o procedimento de recolha de dados e o tratamento estatístico dos referidos dados.

A quarta parte contém a apresentação dos resultados obtidos, que são depois discutidos tendo em conta alguns dos estudos apresentados em Enquadramento Teórico.

Por último, nas considerações finais, apresentam-se eventuais contributos, limitações e possível continuidade relativos a este estudo.

I - Enquadramento Teórico

1.1. Literacia

A literacia é definida, convencionalmente, como a capacidade de ler e escrever, contudo tem vindo a ser considerada como um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida, da infância à idade adulta, e que engloba um conjunto complexo e multidimensional de aquisições. O conceito de literacia tem vindo a ser definido de modo a englobar tanto os aspectos sociais e culturais como os individuais e os contextos imediatos (Wasik, 2004). Ao falar em literacia falamos do conjunto de perícias cognitivas, de práticas sociais ou de ambas (Hannon, 2004).

O conceito de literacia engloba e coloca em relevo a componente comunicativa e funcional da leitura/escrita.

O estímulo à literacia deve existir desde cedo, através de experiências, práticas e interacções com a linguagem escrita. Estas, sendo positivas, promovem o desenvolvimento de competências tanto no que se refere à linguagem escrita como à oral. Os jogos de literacia constituem uma forma lúdica de contacto com o material escrito, através da qual a criança também contacta com a leitura e escrita (Gomes & Santos, 2005).

O termo literacia, tendo em conta a vertente funcional, refere-se à capacidade de utilizar as competências de leitura, de escrita e de cálculo no desenvolvimento de actividades diárias e não ao seu ensino e aprendizagem formais (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996, cit. in Mata, 2002)

1.2. Literacia Emergente

O conceito de literacia emergente sobrepôs-se, gradualmente, ao de prontidão para a leitura, definido por Gesell em 1925 (Wasik, & Herrman, 2004), considerando-se, até meados do séc. XX, que a aprendizagem da leitura e escrita era essencialmente dependente da maturação neurológica. A investigação procurou identificar os factores que determinavam a preparação para esta aprendizagem e foram desenvolvidos instrumentos para avaliar a maturidade para a aprendizagem da leitura e igualmente para identificar as áreas insuficientemente desenvolvidas, tendo sido criados programas para

estimular o desenvolvimento dessas áreas. Esses programas visavam aspectos como a coordenação motora, ou a memória visual e auditiva (Viana, 2002).

Pensava-se que as crianças começavam a efectuar esta aprendizagem cerca dos seis anos, contudo, a partir dos três anos, mais ou menos, iniciam comportamentos e práticas de literacia, através, por exemplo, da leitura de histórias ou da escrita do nome nos desenhos (Chauveau, 2001), ou seja, a aprendizagem da leitura e escrita inicia-se anteriormente à sua aprendizagem formal (Mata & Pacheco, 2009).

Os conhecimentos emergentes de literacia desenvolvem-se precocemente, antes do ensino formal, e são influenciados pela escrita existente no meio e pelas interacções entre pais e filhos. Este desenvolvimento continua na idade adulta e pode ocorrer em contextos informais, em casa e na comunidade, ou em contextos formais (Wasik & Herrman, 2004), portanto a literacia emergente é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento que tem o seu início bastante cedo na vida da criança (Lonigan, 2004).

A influência da Psicologia da Linguagem no estudo da linguagem escrita junto de crianças mais novas consistiu em verificar que desde cedo a criança se envolve activamente na aprendizagem da linguagem oral, colocando hipóteses e testando-as gradualmente para a partir daí formular novas hipóteses. Sendo a linguagem escrita uma forma de linguagem, os investigadores começaram a aplicar metodologias semelhantes em estudos com o objectivo de compreender melhor as fases mais precoces do conhecimento sobre a linguagem escrita, colocando-se a hipótese de que os dois tipos de linguagem, a oral e a escrita, se desenvolvem em paralelo, influenciando-se mutuamente (Teale & Sulzby, 1986).

A partir da década de 1960, sob a influência desta linha de investigação, a criança passou a ser vista como um sujeito activo que constrói o seu conhecimento, que coloca hipóteses e procura resolver problemas, e não mais como um receptor passivo da informação que lhe é transmitida (Viana, 2002). O interesse pelo desenvolvimento precoce da literacia começou a surgir por influência da corrente cognitivista, que estuda o desenvolvimento e a aprendizagem, e por se ter começado a considerar as idades precoces como fundamentais, mais significativas, para o desenvolvimento do indivíduo (Teale & Sulzby, 1986).

Os primeiros trabalhos de análise da leitura e escrita de crianças em idade pré-escolar foram desenvolvidos no contexto da investigação sobre a aquisição da linguagem (leitura concebida como um processo linguístico), por Clay (1967, 1972, cit

in Viana, 2002). Esta autora estudou os comportamentos iniciais das crianças perante o material impresso, anteriores à aprendizagem formal da linguagem escrita, rejeitando o conceito de prontidão para a leitura por este não traduzir a dinâmica de um processo de desenvolvimento (Viana, 2002). Clay utilizou o termo “literacia emergente” pela primeira vez, para descrever o processo de desenvolvimento que ocorre ao longo do tempo, mas não de forma contínua, até à sua aquisição convencional. Ou seja, não se trata de haver uma série de pré-requisitos que a criança precisa de adquirir para aprender a linguagem escrita mas sim de um processo de construção do conhecimento que se inicia precocemente, mediante o contacto com a linguagem escrita, até ao conhecimento convencional da escrita (Teale & Sulzby, 1986).

Ao focar-se no desenvolvimento precoce da linguagem escrita, a investigação adoptou um paradigma diferente, tornando-se necessário identificar este processo de aprendizagem com um termo diferente. Assim, foi adoptado o termo de literacia emergente por este traduzir melhor a natureza e importância do desenvolvimento da leitura e escrita que ocorre em idades precoces (Teale & Sulzby, 1986).

A investigação sobre a literacia emergente teve igualmente, a partir dos anos 80, a influência de autores construtivistas e sócio-construtivistas, que se inserem na área da Psicologia do Desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky, nomeadamente quando se encara a criança como tendo um papel activo nas suas aprendizagens (Mata, 2008c), tendo-se sobretudo em conta as concepções elaboradas pelas crianças, o modo como estas se vão modificando e suas características (Silva, 2003) e o papel de mediador de adultos e crianças mais competentes na aprendizagem (Mata, 2008c).

Vygotsky (1931, cit. in Machado, 2008; 1978, cit. in Martins, 1996, Neuman, Koh, & Dwyer, 2008, Wasik & Herrman, 2004)) realça a importância de se conhecer a "pré-história" da linguagem escrita, salientando o facto da criança possuir conhecimentos sobre esta antes de iniciar o ensino formal, e também a importância de se agir na **Zona de Desenvolvimento Potencial**. De acordo com este conceito, a criança beneficia da interacção com um adulto ou com um par mais competente, porque poderá resolver problemas mais avançados do que seria capaz individualmente. Assim, as interacções sociais que dão lugar a um desenvolvimento são aquelas que se situam na ZDP (Gomes & Silva, 2005). Os cuidadores tendencialmente ajustam a sua interacção com a criança de acordo com as suas características, intervindo na ZDP (Haney & Hill, 2004). A literacia emergente põe em relevo as interacções positivas entre crianças e adultos e a

aquisição informal de competências, atitudes e conhecimentos relativos à literacia, bem como o gosto pela leitura e escrita e os livros (Gomes & Santos, 2005).

Hall (1987) adoptou o conceito de literacia emergente por este ser mais adequado para definir o seu processo de desenvolvimento. Para este autor, emergente significa que o seu desenvolvimento é protagonizado pela criança, que é um processo longo e gradual, que se implanta em algo já existente, que necessita de condições favoráveis para se desenvolver. Assim, os conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita, que a criança começa a possuir antes de iniciar a aprendizagem formal da leitura, são valorizados e a literacia emergente é vista como um processo activo e participado pela criança.

De acordo com Goodman (1996), a literacia emergente é um processo social pois a linguagem escrita desenvolve-se no meio social em que a criança se encontra inserida. Por viver numa sociedade letrada, a criança desde cedo observa os escritos existentes no meio, bem como adultos e pares que desenvolvem actividades de literacia, tendo também oportunidade de se envolver nessas actividades. Deste modo, antes da idade escolar, a criança vai efectuando descobertas acerca da literacia; as raízes da literacia começam a desenvolver-se em idades precoces e a qualidade desse desenvolvimento depende da qualidade do meio que rodeia a criança. A autora considera também que a literacia emergente é um processo natural na medida em que a criança, exposta à linguagem escrita existente no meio, procura encontrar um sentido para essa linguagem, tal como acontece relativamente à linguagem oral, devido à sua necessidade de compreender o mundo em que vive bem como à necessidade básica de interagir e comunicar. Os conhecimentos das crianças sobre a literacia dependem das características do meio no que se refere à linguagem escrita, como por exemplo, a quantidade de escrita existente no meio e o prazer transmitido, ou não, pelos adultos a respeito da actividade de ler. Os resultados dos seus estudos mostraram que as raízes da literacia se estabelecem muito cedo e que antes de aprender a ler, a criança se apropria das funções da linguagem escrita (Teale & Sulzby, 1986).

Também Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) vêem a literacia emergente como um processo social, na medida em que é mediatizado por outros, adultos e pares. A participação das crianças em actividades de literacia inicia-se precocemente, antes da aprendizagem formal da linguagem escrita, e em idade pré-escolar as crianças têm já ideias e aquisições no domínio da linguagem escrita. Para tal contribuem não só o trabalho cognitivo que desenvolvem relativamente à linguagem escrita como também as

interacções com os outros no desenvolvimento de actividades de literacia. O adulto, ou criança mais competente, relembra o objectivo, fornece informação tendo em conta as características da criança, assegura condições de sucesso, assimila as dificuldades e impasses e ajuda a criança a reflectir sobre a linguagem escrita. Este tipo de apoio torna-se particularmente importante em aprendizagens mais complexas. O adulto pode ter um papel muito importante, provocando na criança a actividade cognitiva e metacognitiva (Rogovas-Chauveau, 1993).

A literacia emergente é igualmente um processo cultural, já que a linguagem escrita é um sistema convencional e que a linguagem escrita é veiculada por suportes, objectos culturais. Para além disso, ler implica a existência de um motivo para o fazer, seja divertir-se ou obter informações, por exemplo. Os diferentes usos da literacia permitem a descoberta de diferentes funções, cada uma associada a um tipo de suporte escrito, e esta descoberta, associada ao prazer proporcionado pelas actividades e aos objectivos que a pessoa se propõe alcançar, leva a criança à construção do projecto pessoal de leitor, ou seja, a ter motivos para querer efectuar esta aprendizagem. O projecto pessoal de leitor permite à criança projectar-se como futuro leitor e ter vontade de aprender a ler, sendo por isso muito importante para a aquisição da literacia (Chauveau, 1997; Chauveau, 2001). As crianças que encontram a linguagem escrita em diferentes contextos da sua vida, têm razões para quererem aprender a ler e a escrever. Para aquelas que não encontram, esta aprendizagem não tem um significado pessoal e é vista como algo de penoso e destituído de significado (Alves Martins, 1993). A descoberta da funcionalidade é, assim, um aspecto muito importante no desenvolvimento da literacia emergente (Morrow, 1997).

A literacia emergente também é encarada como um processo cognitivo, considerando-se que a linguagem escrita constitui um objecto a descobrir, reconstruir e praticar, sobre o qual as crianças exercem um trabalho cognitivo, no sentido de compreender o seu papel, o seu lugar, a sua estrutura, e fazem-no a partir das informações que recebem do meio que as rodeia. O trabalho cognitivo sobre a linguagem escrita efectua-se precocemente e por etapas, progressivamente, etapas essas que constituem uma evolução, uma génese (Besse, 1993). Ao longo do processo de apropriação da escrita as crianças desenvolvem concepções sobre a linguagem escrita, concepções essas que se diferenciam e tornam mais complexas gradualmente, à medida que a criança efectua as suas experiências e reflecte sobre a sua actividade (Mata, 2010).

A literacia emergente tem por base as interacções sociais, contextualizadas, através das quais as crianças adquirem consciência do impresso, constroem hipóteses acerca da linguagem escrita e da sua relação com o oral, descobrem a sua funcionalidade e interiorizam os modelos de leitores observados na sua proximidade (Gomes & Santos, 2005).

Em suma podemos dizer que «(...) o processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita deve ser considerado como cultural, social, conceptual, precoce, participado, contextualizado e funcional» (Mata, 2010, p. 31).

1.2.1. O Conhecimento Precoce da Linguagem Escrita

As convenções da linguagem escrita são um dos aspectos da literacia que a criança começa a conhecer em idade pré-escolar (Mata, 2002). Quando falamos em convenções falamos de um código próprio que inclui a distinção entre letra e número, o alfabeto, a linearidade e orientação da escrita (cima-baixo e esquerda-direita) e a noção de que palavras diferentes se escrevem com letras diferentes. Ao envolver-se em experiências funcionais de leitura e escrita, a criança adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita como as suas convenções (direccionalidade e linearidade, pontuação, etc.) e a linguagem técnica (palavra, frase, linha, etc.). (Mata, 2002).

A primeira diferenciação que a criança estabelece é entre a escrita e o desenho, apresentando a escrita características diferentes, como a sua linearidade e caracteres utilizados como escrita, que inicialmente podem compor-se por formas semelhantes a letras ou garatujas (2008c). Gradualmente essas formas vão-se assemelhando mais a letras, aparecendo nas produções escritas das crianças um número cada vez mais elevado de letras, podendo ser utilizadas letras e números. A diferenciação entre os códigos alfabético e numérico é também efectuada precocemente e cedo as crianças referem não se poder ler uma sequência de caracteres que inclua outros que não letras, como números.

À medida que vão conhecendo letras diferentes, as crianças começam a conhecer o nome de algumas delas e a efectuar uma escrita cada vez mais parecida com a escrita convencional, contudo o uso das letras começa por ser aleatório e limitado às letras que a criança conhece (muitas vezes as do seu nome), não existindo ainda qualquer relação entre letras e sons, ou entre a linguagem escrita e a oral (Mata, 2008).

O conhecimento do nome das letras é preditivo do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita mas, para que a criança não perca a noção de que a escrita constitui uma

forma de linguagem, não deve efectuar-se um ensino centrado no nome das letras, sendo importante que qualquer aprendizagem ocorra de modo contextualizado (Mata, 2008c). Uma das aprendizagens importantes para o conhecimento do som e do nome das letras é a escrita do nome próprio, que também ocorre cedo, e que assume grande significado para a criança. Através da escrita do nome, que em contexto de jardim de infância surge como identificador em diferentes situações, as crianças vão apreendendo as letras que o constituem, o seu nome e valor sonoro, a invariabilidade da ordem das letras, sempre as mesmas e organizadas sempre pela mesma ordem (Mata, 2008c).

Um outro aspecto da literacia emergente que se começa a desenvolver no período pré-escolar, embora não tão precocemente como os aspectos já referidos, é a consciência fonológica. Em termos globais a consciência fonológica reenvia para a consciência da estrutura da palavra no que respeita aos seus sons, o que inclui unidades de diferentes dimensões, ou seja, as sílabas e as unidades de ataque e rima, e é um conceito mais abrangente do que o de consciência fonémica já que este último abrange apenas a consciência dos segmentos maiores do que os fonemas, enquanto que a consciência fonológica abrange unidades menores do que os referidos fonemas (Silva, 2003). A consciência fonológica pode começar a desenvolver-se através de actividades informais, em casa e no jardim de infância, como a leitura de histórias, as lengalengas e as rimas, contudo o desenvolvimento de algumas competências fonológicas desenvolve-se com a aprendizagem formal, A consciência fonológica é um dos aspectos que intervém no desenvolvimento das conceptualizações, tal como o nome das letras, por exemplo (Mata, 2008c). O desenvolvimento da consciência fonológica implica capacidade de descentração por parte da criança e o desenvolvimento metacognitivo em geral já que a consciência fonológica se enquadra nos processos mais gerais do desenvolvimento metalinguístico pois requer a capacidade de tomar como objecto de reflexão a linguagem, o que possibilita redireccionar a tarefa, por exemplo (Silva, 2003).

O trabalho cognitivo sobre a linguagem escrita efectua-se precocemente e por etapas, progressivamente. Essas etapas constituem uma evolução, uma génese. Trata-se de identificar as ideias desenvolvidas pelas crianças acerca da linguagem escrita, os seus erros de identificação sobre a natureza do sistema escrito, e de situar essas ideias em diversas etapas, etapas essas que ocorrem segundo determinada sucessão até atingir o conhecimento convencional da escrita (Besse, 1993).

Nesta perspectiva, a perspectiva piagetiana, a criança é encarada como um ser activo que, através da sua própria acção sobre os objectos do mundo que a rodeia (acção directa ou interiorizada), procura activamente compreender esse mundo. Os estímulos não actuam directamente sobre a criança, sendo assimilados por ela, interpretados, transformados pelos seus esquemas de assimilação. Para que haja progresso no conhecimento é necessária a existência de conflito cognitivo, ou seja, que a criança se depare com objectos não assimiláveis que a levem a reestruturar os seus esquemas de assimilação, o que constitui a acomodação. Por vezes, e ao longo do desenvolvimento, as reestruturações globais a que a criança procede são “erróneas”, na medida em que não se identificam ainda com o conhecimento formal, constituindo no entanto importantes erros construtivos, fundamentais para construir o conhecimento (Ferreiro, 1995; Ferreiro & Teberosky, 1986). As autoras desenvolveram estudos pioneiros acerca das conceptualizações sobre a linguagem escrita (Mata, 2008a),

Como já vimos, a criança em idade pré-escolar possui já alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita porque esta se encontra presente no mundo que a circunda, constituindo-se como objecto de conhecimento. Estes estudos procuram identificar os processos subjacentes à aprendizagem da leitura e escrita, compreender as hipóteses que as crianças vão construindo ao longo dessa aprendizagem e definir os tipos de conhecimentos que as crianças possuem antes de iniciarem a sua aprendizagem formal. Os estudos que se debruçam sobre a literacia emergente têm em conta o que a criança sabe antes de iniciar a aprendizagem formal e não aquilo que ainda não sabem. Até alcançar o conhecimento da linguagem escrita convencional, a criança atravessa diversos níveis conceptuais (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Ferreiro (1995) e Ferreiro e Teberosky (1986) consideram a existência de três níveis conceptuais, cada um representando diferentes modos de encarar os escritos enquanto marcas gráficas, de encarar o sentido da linguagem escrita e a sua funcionalidade, ou os seus usos.

Primeiro Nível - Ao iniciar este nível, a criança procura estabelecer critérios que lhe permitam diferenciar escrita e desenho enquanto representações gráficas, ou seja, entre icónico e não icónico. As letras não têm qualquer relação directa com o objecto representado e o desenho e a escrita organizam-se de diferentes modos, linearmente no caso da escrita.

Feita a distinção entre escrita e desenho, a criança procura saber qual a relação entre ambos e estabelece que a escrita representa propriedades que o desenho não pode representar, como o nome, por exemplo.

A representação de diferentes significados dependeria da intenção de quem escreve, não se traduzindo em quaisquer diferenças objectivas a nível gráfico, e a escrita constitui-se como objecto substitutivo, colocando-se dois problemas, um de ordem quantitativa (número de letras que um escrito deve ter para se poder ler) o outro qualitativo (variabilidade de letras). Estabelece então os princípios quantitativo e qualitativo como modos de organização da escrita, contudo não consegue ainda analisar o escrito no sentido de descobrir os critérios que permitem representar diferentes significados.

Segundo Nível – Através de um maior controlo dos princípios quantitativo e qualitativo, a criança constrói formas de diferenciação dos escritos. Assim, para escrever coisas diferentes, a criança entende que devem existir diferenças gráficas, não havendo ainda qualquer relação entre letras e sons.

A exploração destes dois aspectos (quantitativo e qualitativo) leva à progressiva diferenciação dos escritos e a criança procura agora representar diferentes significados através de diferentes grafismos, abandonando a ideia de que a representação de diferentes significados dependeria apenas da intenção. De acordo com o princípio quantitativo, pode pensar que existe uma relação entre os tamanhos do escrito e do referente, considerando que um objecto ou ser maior se representa através de um escrito maior.

Pensando ser necessária a existência de um número mínimo de caracteres, a criança compreende que a escrita é um todo, composto por partes, tornando-se uma necessidade cognitiva interpretar essas partes. A criança começa a interrogar-se sobre o significado de cada uma das letras e a considerar que a sequência das grafias deverá corresponder a partes da palavra.

Terceiro Nível - Início da fonetização da escrita.

Ao longo deste nível, as crianças constroem sucessivamente três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética. Uma das principais fontes de informação que prepara a criança para a fonetização é o nome próprio da criança.

Quando constrói a hipótese silábica, a criança representa cada sílaba por uma letra. As letras podem variar e assumir diferentes valores, ou sons, mas se a criança conhecer o som das letras representará a sílaba pretendida por uma letra adequada,

vogal ou consoante. Neste sub-nível, a criança consegue representar sons semelhantes em diferentes palavras com a mesma letra.

Esta hipótese irá sendo posta em causa à medida que a criança vai comparando as suas produções com as dos adultos e com a escrita existente no meio que a rodeia. Antes de abandonar definitivamente esta hipótese, a criança constrói a hipótese silábico-alfabética. Enquanto que algumas sílabas continuam a ser representadas por uma só letra, outras começam a ser escritas com duas. Este sub-nível subsiste ao longo de pouco tempo uma vez que comporta em si mesmo uma contradição, ou seja, a representação de sílabas de acordo com critérios diferentes.

O terceiro sub-nível inicia-se quando a criança já compreendeu a natureza do sistema alfabético. Pode ainda não dominar todos os aspectos da escrita convencional e ainda não produzir uma escrita ortograficamente correcta.

Num estudo efectuado por Mata (2002), em que aplicou a prova de conceptualizações a um grupo de crianças que frequentavam o jardim de infância pelo último ano, os níveis conceptuais em que as crianças se encontravam foram identificados de acordo com os seguintes níveis:

Nível 1 – Produção de escritos de acordo com critérios grafo-perceptivos.

Neste nível, os princípios linguísticos ainda não presidem à produção de escritos, que correspondem à imagem que a criança tem de palavra. Na sua produção escrita, utiliza essencialmente os princípios quantitativo e qualitativo.

Nível 2 – Início de relação entre o oral e o escrito.

Através da sua escrita, a criança procura estabelecer uma relação entre as linguagens oral e a escrita, embora a escolha das letras seja aleatória.

Neste nível pode haver tentativa de representar algum som correctamente, o que se limita geralmente ao primeiro som da palavra, sendo a correspondência muito pontual.

Nível 3 – Fonetização silábica da escrita

Nas suas produções escritas, a criança procura efectuar uma correspondência termo a termo, fazendo corresponder uma letra a cada sílaba.

Nível 4 – Fonetização silábico-alfabética

Trata-se de um nível intermédio em que a criança já não efectua produções silábicas mas ainda não produz uma escrita alfabética. A maior parte das letras que utiliza são correctas, existindo contudo algumas que não o são.

Nível 5 – Escrita alfabética

Todos os sons são representados por letras mas a escrita pode não ser ortograficamente correcta.

Para compreendermos o modo como a criança integra e compreende os diversos aspectos envolvidos na escrita, torna-se necessário questioná-la a respeito das suas produções escritas, no sentido de entender as razões que subjazem às escolhas efectuadas quando escreve e o modo como encaram o funcionamento da escrita. Ou seja, a observação das produções escritas da criança é insuficiente pois apenas permite verificar os aspectos figurativos, só se conseguindo aceder aos aspectos construtivos questionando a criança e assim perceber as hipóteses colocadas acerca do funcionamento da linguagem escrita e os seus modos de representação, permitindo também uma diferenciação maior das produções escritas (Mata 2008c).

Na década de 1960, concluiu-se que muitas crianças iniciavam o ensino formal da leitura e escrita confusas a respeito das utilizações funcionais da escrita (Reid, 1966, cit. in Silva, 2003).

Na perspectiva da Teoria da Clareza Cognitiva, considera-se que as experiências precoces com a linguagem escrita utilizada no quotidiano e as interacções com os adultos no desenvolvimento dessas experiências influenciam o desenvolvimento da capacidade metacognitiva e metalinguística, desenvolvimento esse fundamental para que a criança ultrapasse o seu estado inicial de confusão cognitiva. Por vezes, ao iniciar a escolaridade, algumas crianças encontram-se nesse estado de confusão, o que dificulta o progresso da aprendizagem. Esta aprendizagem ocorre em três fases, tal como acontece com a aquisição de qualquer perícia. Na primeira, a fase cognitiva, a criança apropria-se das funções e aspectos técnicos da linguagem escrita, o que implica a compreensão dos objectivos da comunicação escrita e o modo como se estabelece a correspondência entre a linguagem oral e a escrita. Na segunda, fase de domínio, ocorre o exercício das operações básicas da tarefa de ler, e na terceira, a fase de automatização, as operações da tarefa de ler são actividades sem qualquer controlo consciente, o que permite a leitura fluente. A estas três fases subjaz uma crescente clareza cognitiva relativa às características formais e de funcionalidade da linguagem escrita (Downing, 1984). Assim, um dos factores essenciais na aquisição da leitura e escrita é a clareza de pensamento da criança relativamente à linguagem escrita e a clareza cognitiva é um processo de construção que se inicia no pré-escolar (Fijalkow, 1993).

O estado de confusão cognitiva impede a criança de avançar para a fase de domínio, o que se manifesta por dificuldades no início da escolaridade e, portanto, na primeira fase (fase cognitiva) é fundamental que a criança se envolva em actividades de leitura e de escrita (Downing, 1984).

É importante que a criança conheça as diversas funções da escrita e é na interacção com diversos suportes de escrita e de modos de uso que a criança descobre a funcionalidade e adopta atitudes positivas face à linguagem escrita (Besse, 1993). Este tipo de conhecimento desenvolve-se primeiramente em contexto familiar, na idade pré-escolar, quando a criança se envolve em actividades de leitura e escrita, tendo assim oportunidade de compreender e interiorizar as principais funções e práticas da linguagem escrita, o que a leva a construir o seu projecto pessoal de leitor, a empenhar-se nesta aprendizagem e a tornar-se leitora (Chauveau, 1997).

Contactando precocemente com as utilizações funcionais da escrita, o interesse que a criança desenvolve a esse respeito depende da qualidade, frequência e valor atribuído às actividades de literacia. É na descoberta da funcionalidade que assenta a construção do projecto pessoal de leitor pois é aquela que permite a construção de sentidos e de razões para aprender a ler e a escrever (Alves Martins & Niza, 1998).

Assim, os comportamentos e representações sociais sobre a linguagem escrita constroem-se através de contactos informais com diversos tipos de suportes escritos e de interacções com adultos e pares em torno desses suportes e suas utilizações (Silva, 2003). No entanto, não sendo a frequência e qualidade dessas experiências precoces similares, as crianças têm diferentes níveis de conhecimento ao iniciar a aprendizagem formal, sobre diversos aspectos relativos à linguagem escrita: conhecimento de que palavras e frases escritas transmitem um significado, que diferentes tipos de suporte escrito veiculam diferentes tipos de mensagens, de que existem diferentes utilizações funcionais da linguagem escrita, conhecimento de algumas letras e palavras escritas e correspondência entre unidades gráficas e sons correspondentes (Sulzby & Teale, 1996, cit. in Silva, 2003).

Os diversos autores que estudaram a descoberta e apropriação das funções da linguagem escrita são unânimes em considerar que se trata de uma descoberta precoce que implica o envolvimento da criança em actividades contextualizadas e significativas (Mata, 2008a). Esta descoberta e apropriação depende essencialmente das experiências funcionais vividas pela criança e da observação de práticas de leitura e escrita de outras pessoas e, deste modo, vai construindo o seu conhecimento sobre as funções da

linguagem escrita, ou seja, quando, como e porquê utilizá-la, e descobrindo a existência de diferentes suportes escritos que veiculam diferentes tipos de mensagem, consoante a sua função (Mata, 2008c).

A percepção da funcionalidade da escrita permite a construção do projecto pessoal de leitor pois a criança elabora os seus objectivos para querer aprender a ler e escrever, atribuindo valor e importância à leitura e à escrita, dois aspectos importantes para a motivação. A percepção da funcionalidade é deste modo importante para a aprendizagem da linguagem escrita na medida em que promove o envolvimento da criança nesta aprendizagem (Mata, 2008c). Ou seja, ao envolver-se em experiências de literacia contextualizadas e significativas, a criança desenvolve os princípios funcionais que fomentam a sua motivação para aprender a ler e a escrever (Mata, 2008a).

Embora vários autores estejam de acordo quanto à importância da funcionalidade e do desenvolvimento dos princípios funcionais, trata-se de um aspecto que não tem sido muito aprofundado, não obstante considerar-se que o uso contextualizado e significativo da linguagem escrita seja fundamental para o desenvolvimento deste aspecto, que está na base da motivação para aprender a ler/escrever (Mata, 2008a).

No seu estudo de 2006 (cit. in Mata, 2008a), Mata verificou que as crianças que tinham concepções mais elaboradas e diversificadas sobre a funcionalidade da linguagem escrita eram aquelas que apresentavam formas de escrita mais avançadas (Mata, 2008a). Para melhor caracterizar a percepção da funcionalidade, em 2008 desenvolveu um instrumento adaptado a partir da Prova de Suportes de Leitura e Escrita de Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994, cit. in Mata, 2008a). Uma vez que a metodologia da entrevista não se revelou indicada para os 3-4 anos, e mesmo para os 5, foi desenvolvido um instrumento mais adequado para as crianças mais novas e que permitiu caracterizar de forma diferenciada os seus conhecimentos sobre a funcionalidade, a partir da Prova dos Suportes, que, por apresentar situações concretas, facilita a compreensão quer do pedido quer da tarefa.

O instrumento, composto por treze suportes de escrita (seis apresentados directamente e sete através de imagens) foi aplicado a 371 crianças de 3, 4 e 5-6 anos que frequentavam um jardim de infância, nele se pedindo para identificar o suporte e a escrita que contém, o tipo de mensagem que cada suporte genericamente veicula e a respectiva função, mencionados como Identificação, Mensagem e Função. Com cotação relativa a cada um dos três grupos de questões, o instrumento permitiu a obtenção de

scores relativos à identificação do suporte e da escrita, da mensagem e da função, e ainda um score global. Os resultados obtidos remetem para o efeito da idade já que vão aumentando do grupo das mais novas para o das mais crescidas. Relativamente ao tipo de questões colocadas, verificou-se um grau de dificuldade crescente para Identificação, Mensagem e Função. Foi encontrada uma relação entre os resultados na prova de suportes e na de conceptualizações, tendo constatado que quanto mais avançada a percepção da funcionalidade mais avançada a conceptualização sobre a linguagem escrita.

Este instrumento veio possibilitar um meio mais adequado de recolher informações junto das crianças mais novas e também caracterizar de modo mais diferenciado a sua percepção da funcionalidade, uma vez que analisa três vertentes deste aspecto da literacia emergente de grau de dificuldade crescente. Embora obtenham resultados mais baixos, as crianças de 3 anos têm já uma percepção da funcionalidade dos suportes escritos apresentados, corroborando ser este um dos aspectos da literacia emergente a ser adquirido mais precocemente (Mata, 2008a).

1.3. Literacia Familiar

Até finais do século XX, entendia-se por família os pais e filhos, contudo actualmente este conceito é mais abrangente, compreendendo as pessoas que vivem num mesmo lar (Wasik & Herrman, 2004). Quando falamos em família, referimo-nos a diversos tipos de família, aceitando-as como tal. Poderão fazer parte do agregado familiar pai e mãe ou apenas um deles, pai/mãe e madrasta/padrasto, outros elementos da família alargada, podendo também considerar-se outros cuidadores (Hannon & Bird, 2004). Os pais, ou outros familiares, são os primeiros professores das crianças, sendo a família o contexto de aprendizagem que subsiste ao longo de mais tempo (Morrow, 1997; Lonigan, 2004). Esta ideia tem origem na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1986, cit. in Wasik & Herrman, 2004), em que se considera a família como o primeiro e principal contexto no qual o ser humano se desenvolve.

O termo literacia familiar é utilizado para referir as práticas inter-relacionadas de pais, crianças e outros familiares, podendo também referir-se a programas que reconhecem a importância da dimensão familiar na aprendizagem da literacia pelas crianças, pelos pais ou por ambos (Nutbrown & Hannon, 2003), ou seja, existem diferentes concepções de literacia familiar: pode referir-se às diversas práticas de literacia utilizadas em casa e na comunidade ou a programas de intervenção

desenvolvidos no âmbito da literacia familiar (Mata & Pacheco, 2009). Nos anos 80 a investigação debruçou-se sobre as práticas de literacia existentes nas famílias, por vezes incluindo as práticas escolares mas sem ter por objectivo alterar as práticas já existentes em contexto familiar (Hannon & Bird, 2004). Embora tenham tido início na década de 1960, no contexto da President Johnson's War on Poverty, nos EUA (Fuligni & Brooks-Gunn, 2004), foi a partir dos anos 90 que se verificou o incremento dos programas de literacia envolvendo as famílias (Lonigan, 2004), com início nos EUA e que se estenderam ao RU (Hannon & Bird, 2004).

A grande maioria das crianças em idade pré-escolar participa em actividades de literacia partilhadas com o adulto. Participando desde cedo em experiências que envolvem a leitura e a escrita, as crianças iniciam em contexto familiar a aprendizagem da linguagem escrita (Morrow, 1997). Sendo a família o primeiro contexto de aprendizagem em que a criança se insere, tem-se vindo a investigar de que modo as práticas familiares de literacia promovem a literacia emergente, Haney e Hill (2004) procuraram determinar que interações entre pais e filhos durante o desenvolvimento de actividades de literacia promoviam a literacia emergente.

As actividades familiares de literacia são importantes para a aprendizagem da literacia pois, fazendo parte do quotidiano, têm sentido e são funcionais (Morrow, 1997), sendo a funcionalidade o primeiro aspecto que a criança apreende (Mata, 2002). Se antes se considerava que apenas a escola tinha competência para ensinar a criança a ler e escrever, passou a ter-se em conta o papel da família nesta aprendizagem, tendo os pais passado a ser tidos em conta como elementos importantes, só sendo a aprendizagem da linguagem escrita mais natural e significativa quando aqueles são parceiros da escola (Mata, 1999).

A literacia familiar engloba os modos como pais, crianças e outros elementos da família usam a literacia em casa e na comunidade, ocorre naturalmente em rotinas e ajudam crianças e adultos a fazer coisas, como acontece na elaboração de listas de compras, na escrita de recados, na leitura de histórias, as actividades de literacia familiar podem ser iniciadas intencionalmente pelos pais, ou podem surgir espontaneamente no decorrer das rotinas ou actividades familiares, estas actividades reflectem a herança cultural, étnica ou racial das famílias, podem ter início fora da família, como quando, por exemplo, é dado apoio às crianças na realização de trabalhos escolares (Morrow, 1997).

O papel desempenhado pelas práticas familiares não tem apenas a ver com o conjunto de actividades desenvolvidas mas sobretudo com a forma como a família utiliza a linguagem escrita, o que inclui a existência de materiais escritos disponíveis, a leitura efectuada por adultos e crianças, instrumentos e materiais de escrita existentes em casa e sua acessibilidade e o envolvimento dos adultos nas actividades de literacia desenvolvidas pelas crianças (Teale, 1980, cit. in Silva, 2003).

Diversos estudos vieram mostrar a existência de práticas de literacia em grande parte das famílias, sendo essas práticas muito variadas quer no que se refere ao tipo de práticas quer à frequência com que são desenvolvidas (Mata, 2002; Nutbrown & Hannon, 2003). A maioria das crianças participa em actividades de literacia em suas casas (Nutbrown & Hannon 2003). Por outro lado, as famílias proporcionam quatro condições para a aprendizagem precoce da literacia: oportunidades diversas para ler textos e fazer tentativas de escrita, o reconhecimento de aquisições precoces, uma interacção mais eficaz com outros utilizadores da literacia, geralmente através da facilitação e não da instrução, e a existência de modelos do que é utilizar a literacia (Hannon, 2004). A aprendizagem efectuada em contexto familiar pode sobrepor-se à aprendizagem escolar porque as actividades de literacia familiar são determinadas pela necessidade e interesse imediatos, aparentam não envolver esforço, surgem como respostas a problemas da vida real, a sua duração não é predeterminada mas sim flexível, a relação entre o número de adultos e de crianças permite uma maior atenção e acompanhamento individualizados e, sob a influência do modelo do adulto, permite que sejam outras crianças a orientar a actividade, desempenhando o “papel de professor” (Hannon, 1995, cit. in Hannon, 2004).

De acordo com Sénéchal (2006), podem classificar-se as actividades de literacia familiar em duas categorias: actividades de literacia informais e formais. A leitura de histórias é exemplo das primeiras enquanto que as segundas são constituídas por actividades de treino, dirigidas directamente sobre a linguagem escrita, especialmente sobre o nome das letras, a leitura e a escrita de palavras. São, na realidade, práticas distintas de literacia familiar: as práticas de treino têm por objectivo ensinar ao passo que as práticas informais decorrem das rotinas e actividades diárias. Verifica-se que há pais que envolvem os seus filhos nos dois tipos de actividades, enquanto que outros o fazem preferencialmente num dos dois tipos. No desenvolvimento de práticas familiares de literacia os pais estabelecem com alguma regularidade associações entre a linguagem

oral e a escrita, contextualizam novas palavras recorrendo à escrita do meio (Sénéchal, 2006).

Dado que estudos recentes indicam que diferentes práticas de literacia têm impactos diferenciados no desenvolvimento da literacia, Mata e Pacheco (2009) desenvolveram um instrumento que permite efectuar uma caracterização mais diferenciada das práticas familiares de literacia. Estas foram organizadas em três tipos: actividades do dia-a-dia (relacionadas com a organização do quotidiano, como listas de compras, por exemplo), de entretenimento (actividades de ocupação dos tempos livres) e de treino (actividades com o objectivo de ensinar). Através deste instrumento, mostraram que as famílias se diferenciam de acordo com o tipo de práticas que desenvolvem e a regularidade com que o fazem, existindo uma relação positiva entre algumas dessas práticas e alguns aspectos do conhecimento emergente da literacia.

Os programas de literacia familiar consistem em intervenções intergeracionais que têm por objectivo melhorar o funcionamento e expectativas familiares, através da promoção da literacia de adultos e crianças, ou seja, visam promover as competências dos pais e das crianças mas também estimular o desenvolvimento da literacia nas crianças através do envolvimento dos pais como parceiros nesse processo de desenvolvimento (Lonigan, 2004).

Estudos que se debruçam sobre a aplicação de programas de estímulo à literacia familiar, referidos anteriormente, vieram mostrar que as famílias adaptam as actividades propostas ao seu quotidiano e que as crianças dessas famílias apresentavam um ganho no que diz respeito aos seus conhecimentos sobre a literacia (Perry, Kay, & Brown, 2007). Mostraram igualmente que os programas de literacia familiar ajudaram famílias, no caso concreto deste estudo, famílias hispânicas, a adquirir práticas de literacia que contribuíram para o desenvolvimento da literacia nas suas crianças (Saracho, 2007). Para além do nível social e educacional dos pais, a qualidade das actividades de literacia desenvolvidas em meio familiar têm uma influência maior na aprendizagem da literacia (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008). No caso das crianças em idade pré-escolar, a qualidade das actividades de literacia permite estabelecer uma diferenciação entre as crianças que alcançam resultados abaixo ou acima dos esperados para esta faixa etária.

Quanto aos efeitos da frequência do pré-escolar, verificaram que as experiências proporcionadas neste contexto fazem diferença, em paralelo com a aprendizagem efectuada em contexto familiar. A importância desta última prende-se com a

aprendizagem de competências específicas (por exemplo, relação letra-som), e também com a motivação para esta aprendizagem, bem como com a interiorização de expectativas e valores transmitidos pelos pais (Melhuish et. al, 2008).

As intervenções promovem quer a qualidade quer a quantidade de actividades desenvolvidas por pais e filhos, e também o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Love, Kisker, Ross, Constantine, Boller, Chazan-Cohen, et. al, 2005, cit. in Melhuish et. al, 2008). Como descrito no NICHD (2005, cit. in Melhuish et. al, 2008), as famílias em situação de pobreza fornecem uma menor estimulação e, se se verificar uma melhoria das suas condições de vida, essa estimulação aumenta. No entanto, o ensino pré-escolar produz benefícios, especialmente quando o trabalho desenvolvido envolve os pais (Melhuish et. a., 2008). Quando tal acontece, como nos dizem estes autores, é mais provável que as crianças de meios mais desfavorecidos iniciem o ensino formal com mais competências e maior possibilidade de alcançar sucesso nas suas aprendizagens escolares, tendo portanto o jardim de infância um papel importante na promoção de condições de igualdade para todas as crianças.

Uma vez que o discurso oral e escrito depende do contexto, os factores sociais influenciam a comunicação escrita e oral pois o conhecimento da linguagem escrita é mediado pelos usos, crenças e valores das pessoas que rodeiam a criança (Purcell-Gates, 2004). As crianças pertencentes a meios sociais mais favorecidos têm mais sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, por isso o pré-escolar deve proporcionar às crianças o mesmo tipo de experiências que têm as que se inserem em meios mais favorecidos (Sulzby, 1985). Quando o meio envolvente da sala de jardim de infância é rico em literacia, as crianças envolvem-se mais com os respectivos materiais (Farran, Aydogan, Kang, & Lipsey, 2006). O pré-escolar e a família constituem contextos diferentes de aprendizagem, nomeadamente porque em contexto familiar existem mais interacções entre o adulto e a criança, contrariamente ao primeiro em que o discurso é efectuado sobretudo pelo educador, e, por outro lado, em contexto familiar a relação entre o número de adultos e de crianças é de um para um, ou próximo disso, oferecendo mais oportunidades de proporcionar uma resposta individualizada.

Os autores verificaram a existência de uma relação entre a qualidade do meio oferecida pela sala de actividades do pré-escolar e as respostas das crianças, existindo um forte efeito das características positivas da sala e a forma como as crianças se envolvem em actividades de literacia.

Dadas as características do processo de descoberta da literacia emergente, brincar permite que a criança se centre na actividade e não nos resultados, o que a liberta do medo de errar, e, portanto, através do faz-de-conta a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes abordagens das funções, significados e acções do que ocorre em contexto real, tornando-se deste modo mais significativas e contextualizadas (Mata, 2010). Por esta razão, as abordagens lúdicas da literacia no pré-escolar devem existir em paralelo com situações mais estruturadas e orientadas pelo adulto.

1.3.1. Leitura de Histórias

A leitura de histórias é a prática familiar de literacia que há mais tempo é objecto de atenção privilegiada, quer pela frequência com que é desenvolvida quer pelo seu carácter lúdico e afectivo positivo. Muitos autores consideram a leitura de histórias como uma prática importante, com benefícios a diversos níveis, benefícios esses que dependem das interacções que se estabelecem durante a leitura de histórias (Mata, 2002). Os diferentes estudos sobre a leitura de histórias utilizam diversas formas de caracterizar esta prática (Mata, 2008b).

Os primeiros trabalhos sobre a importância da leitura de histórias para os conhecimentos precoces de literacia são os de Wells (1988, cit. in Mata, 2008b). Neste estudo, foi pesquisada a existência de uma associação significativa entre actividades desenvolvidas em contexto familiar, ver livros, colorir e desenhar e a leitura de histórias, e algumas medidas relativas aos conhecimentos precoces de literacia, tendo sido verificado que apenas a leitura de histórias surgia associada significativamente ao conhecimento da literacia e à compreensão em leitura. O autor justificou estes resultados através da experiência que as crianças adquiriam relativamente à organização do sentido da linguagem, dos seus ritmos e estruturas características. Mais, a leitura de histórias proporciona um alargamento das experiências das crianças, dando-lhes acesso a um mundo mais rico e a um vocabulário mais vasto. Permitem-lhes igualmente, através de conversas, estabelecer ligações entre os acontecimentos narrados e as vivências das crianças (Mata, 2008b).

A leitura de histórias (leitura em voz alta) estimula a imaginação, fornece informação, oferece perspectivas que de outro modo as crianças podem não encontrar e promove a reflexão sobre acontecimentos ou ideias, quer relativamente a si quer aos outros. Ouvindo e discutindo histórias, as crianças ficam familiarizadas com a

linguagem utilizada no livro e com a estrutura narrativa da história. Não só abre novos mundos à criança como influencia uma série de aquisições na área do desenvolvimento da literacia. (Morrow & Temlock-Fields, 2004).

As crianças a quem lêem histórias possuem conhecimentos sobre convenções como manusear os livros, qual é a parte da frente e a de trás (e, portanto, onde se começa a ler), o que constitui o texto e a direccionalidade da escrita (Baghban, 1984; Morrow, 1983, cit. in Morrow & Temlock-Fields, 2004).

O primeiro objectivo da leitura de histórias é a construção de sentido, o que ocorre no processo de interacção entre o adulto e a criança no desenrolar da actividade. Durante a leitura de histórias, e para a construção de sentido, o adulto fornece um estímulo quando ajuda a criança a compreender o texto interpretando a linguagem escrita, baseado nas suas experiências, meio de proveniência e crenças (Altwerger, Diehl-Faxon, & Dockstader-Anderson, 1985, cit. in Morrow & Temlock-Fields, 2004).

O estudo de Morrow e Temlock-Fields (2004) debruçou-se igualmente sobre a leitura repetida de histórias. Num estudo desenvolvido em contexto de jardim-de-infância, a autora verificou que a repetição de histórias resulta num número e numa complexidade crescente das respostas das crianças à história. Se inicialmente as questões e comentários são dirigidos às ilustrações, começam gradualmente a conter mais detalhes, assim como os comentários e perguntas se vão tornando interpretativos e preditivos, baseados cada vez mais nas suas próprias experiências. Depois de muitas leituras, começam a focar-se no impresso, perguntando sobre nomes, palavras e letras. Verificou-se que, para que tal acontecesse, era importante que o adulto contextualizasse a história, ou fornecesse outro tipo de orientação inicial, desse respostas prontas, oferecesse suporte ao longo da actividade (como reagir a comentários ou responder a perguntas) e prestasse informação, concluindo-se que a repetição promove a familiaridade, o que por sua vez dá à criança informação de base que lhe permite discutir a história a um nível mais elaborado de entendimento.

Em contexto familiar, os pais podem promover a aquisição de vocabulário, a compreensão e a descodificação através de actividades em interacção que permitem à criança prever, responder e recontar histórias, estimulando também a motivação para a leitura. Para facilitar a compreensão, os pais podem fornecer, previamente à leitura da história, informação de base, podem colocar questões, começando por lhes dar resposta mas encorajando a criança a responder, podem promover a sua dramatização, utilizando

bonecos ou em actividades em interacção com irmãos mais velhos, por exemplo (Morrow & Temlock-Fields, 2004).

Idealmente, as práticas familiares de literacia devem constituir experiências agradáveis e o principal objectivo da leitura de histórias é estimular o interesse da criança e promover o prazer da leitura a longo prazo. No sentido de o possibilitar, é importante que exista um local para ter os livros, bem como haja livros em diversas divisões da casa, e que exista um local privilegiado para a actividade da leitura, local esse que deve ser confortável, sossegado e bem iluminado (Morrow & Temlock-Fields, 2004)

Há muitas diferenças na exposição das crianças a experiências que promovem a literacia emergente e uma das diferenças verificadas encontra-se no tempo dispendido na actividade de leitura de histórias (Lonigan, 2004). De acordo com o autor referenciado, os meios, ou actividades, que promovem o desenvolvimento da literacia emergente são a leitura de histórias, o número de livros existentes em casa e a actividade de leitura partilhada.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a leitura de histórias constitui uma importante fonte de informação e de oportunidades para a criança aprender sobre a linguagem num contexto propício ao seu desenvolvimento. A leitura e a exposição ao impresso promovem o desenvolvimento do vocabulário das crianças em idade pré-escolar. O número de livros existentes em casa, as idas à biblioteca e as actividades de leitura dos pais influenciam a aquisição de vocabulário e transmitem o prazer de ler. Quanto à leitura partilhada, a criança ouve o adulto ler, tal como acontece na leitura de histórias, contudo esta actividade apresenta outros benefícios: o adulto assume o papel de ouvinte activo, fazendo perguntas, juntando informação, aumentando a sofisticação das descrições da criança das imagens do livro, e as respostas das crianças ao livro são encorajadas, sendo a criança encorajada a fornecer respostas mais elaboradas através de perguntas mais elaboradas por parte do adulto (aos 2-3 anos estas perguntas/respostas dirigem-se mais às imagens, aos 4-5 anos ao texto). Neste estudo, a leitura partilhada mostrou ter grandes efeitos sobre as aquisições a nível da linguagem oral, mais do que a leitura de histórias. Esta actividade de leitura partilhada ocorria sobretudo nas classes sociais alta e média, contudo a implementação da leitura partilhada em famílias de classe social baixa mostrou promover a aquisição de competências de literacia junto das suas crianças (Lonigan, 2004).

A maioria das famílias desenvolve esta actividade com frequência, muitas vezes quotidianamente, integrando-a na sua rotina diária, o que surge justificado pelo interesse manifestado pela criança, pela iniciativa dos pais e pela importância que estes atribuíam à leitura de histórias para promoverem diversas aquisições e também o gosto pela leitura (Mata, 1991).

Num outro estudo desta autora verificou-se que a maioria dos pais refere desenvolver a actividade de leitura de histórias com os seus filhos (Mata, 2004). Os que mais tempo liam histórias eram os que tinham começado a ler histórias mais cedo. O número de livros existentes em casa encontrava-se associado à leitura de histórias e às competências das crianças para a literacia. As crianças a quem liam histórias mais tempo apresentavam níveis conceptuais mais elevados (avaliados a partir das produções escritas), assim como tinham um conhecimento maior sobre a funcionalidade da linguagem escrita.

Neste estudo, que teve como participantes 310 pais e respectivos filhos em idade pré-escolar, foi aplicado um questionário aos pais, sobre as práticas de leitura de histórias, e, aos segundos, foram aplicadas uma entrevista sobre a funcionalidade, uma outra entrevista para caracterizar as conceptualizações sobre a linguagem escrita e uma escala de motivação.

A associação entre leitura de histórias e os conhecimentos precoces não dependem apenas do tempo dispendido nesta actividade mas também do tipo de interacções que se estabelecem no desenvolvimento da actividade: interacções do tipo “imediate” (que se cingem à informação contida no livro) não estavam associadas aos resultados das crianças no que se refere à compreensão, vocabulário receptivo e literacia emergente obtidos em provas aplicadas dois anos depois, como sucedia quando se verificavam interacções de tipo “não imediate”, como sejam tecer comentários, reflectir, colocar questões (Temple & Snow, 2001, cit. in Mata, 2002).

Um outro estudo levou à obtenção de resultados diferentes (Sénéchal, 2006). Neste estudo, em que participaram 90 crianças em idade pré-escolar e respectivos pais, foi aplicada uma escala que avaliava a frequência com que ensinavam aos seus filhos letras, a ler palavras e a escrever palavras. Também lhes foi questionado o número de livros que tinham em casa e a frequência com que liam histórias aos seus filhos. As crianças foram avaliadas através de uma prova de identificação de letras, uma de conhecimento do som das letras/leitura e uma de consciência fonológica (leitura de palavras após a supressão da sílaba inicial), uma de decodificação (que utilizava

pseudopalavras) e, por fim, uma prova de escrita. As crianças foram reavaliadas no 4º ano quanto à compreensão da leitura, fluência da leitura, escrita e leitura por prazer. A autora verificou que existia uma relação entre a actividade de leitura de histórias e as competências linguísticas mas não entre a primeira e o conhecimento da literacia emergente (Sénéchal, 2006).

Tendo por base a ideia de que para medir a exposição e contacto com livros é possível utilizar o reconhecimento e identificação de títulos e/ou autores de literatura infantil, Sénéchal, LeFevre, Hudson e Lanison (1996, cit. in Mata, 2008b) criaram instrumentos que mediam indirectamente as práticas de leitura de histórias. Esses instrumentos consistiam em listagens de títulos e autores em que os participantes assinalavam aqueles que conheciam. Neste estudo, foram encontradas diferenças significativas entre aqueles que tinham filhos e aqueles que os não tinham. Foi também encontrada uma correlação entre o conhecimento de títulos e autores de literatura infantil e o vocabulário dos filhos, o número de livros existentes em casa, frequência das idas à biblioteca e a frequência com que liam histórias. A exposição à literatura infantil revelou-se um melhor preditor do nível de vocabulário das crianças do que o número de livros existentes em casa e a frequência com que liam histórias.

Para além da abordagem aos pais, através das listagens referidas, Sénéchal et al (1996, cit. in Mata, 2008b) desenvolveram um instrumento dirigido às crianças que consistia num conjunto de pranchas ilustrativas de histórias, através das quais se questionava a criança acerca do título da história, das personagens e do conteúdo dessa história.

Baseando-se neste trabalho, Mata (2008b) desenvolveu instrumentos semelhantes para pais e crianças, adaptados à população portuguesa. Foram encontradas relações positivas e significativas entre as medidas dos pais e as das crianças, o que associa claramente os conhecimentos de pais e crianças sobre literatura infantil. As medidas de exposição e contacto com a literatura infantil surgiram significativamente associadas à caracterização dos hábitos de leitura de histórias (que incluem a frequência, tempo médio semanal para esta actividade, idade de início da actividade e quantidade de livros existentes em casa) e às concepções emergentes de literacia.

No que se refere às associações entre as medidas de exposição e contacto com a literatura infantil e os conhecimentos emergentes e literacia no estudo referido, em que considerou as conceptualizações das crianças sobre o funcionamento da escrita e as percepções sobre a funcionalidade, foram encontradas associações positivas e

significativas, excepto no que se refere às conceptualizações no grupo das crianças com três anos pois praticamente todas se encontravam no mesmo nível conceptual.

Assim, este tipo de instrumento revelou ser uma boa medida, sendo de realçar a associação verificada entre as percepções sobre a funcionalidade da escrita e as conceptualizações sobre a linguagem escrita (Mata, 2008a).

Peixoto, Leal e Cadima (2008) adaptaram à população portuguesa um outro instrumento que avalia os comportamentos de interacção verificados entre adultos e crianças em idade pré-escolar, durante a actividade de leitura partilhada de livros. Este instrumento aborda três categorias de comportamentos, avaliando quatro comportamentos interactivos que, segundo os autores, tem em conta as práticas que a investigação considera serem as mais adequadas e é designado por ACIRI (Adult/Child Interactive Reading Inventory, de DeBruin-Parecki, 1999, 2007, cit. in Peixoto, Leal & Cadima, 2008). Este instrumento mostrou possuir as características psicométricas adequadas.

Os valores totais obtidos neste estudo relativos aos comportamentos interactivos das mães e crianças durante a leitura de um livro de histórias foram médios baixos. Não obstante a proximidade física, o clima positivo em que decorrem e a existência de questões e comentários acerca da informação contida no texto e nas imagens, a maior parte das mães raramente ou nunca solicitou às crianças intervenções que promovem o distanciamento relativamente à realidade imediata ou elaborou as ideias das crianças. Estas, por sua vez, efectuaram poucas intervenções espontâneas, limitando-se a dar resposta às questões das mães.

Dada a importância que se dá à actividade de leitura partilhada de histórias, este instrumento pode ser utilizado também como guião orientador e promotor dos comportamentos de interacção mais adequados, quer por parte dos adultos quer das crianças, em programas de intervenção visando o desenvolvimento da literacia. É usado como tal nos Estados Unidos da América e já o foi em Portugal, tendo revelado ser um instrumento valioso no desenvolvimento de um programa que visava melhorar a qualidade das interacções em situação de leitura conjunta (Gamelas, Leal, Alves, & Grego, 2003, cit. in Peixoto, Leal, & Cadima, 2008). Aceitando-se a ideia de que a família desempenha um papel muito importante no desenvolvimento das competências de literacia, trata-se de um instrumento que podemos utilizar em contexto de investigação (para avaliar) e de intervenção em Portugal (como guião de intervenção no âmbito de programas de estímulo à literacia) (Peixoto, Leal, & Cadima, 2008).

1.4. As Práticas Familiares de Literacia e o Conhecimento Emergente da Linguagem Escrita

Nos últimos 30 anos, o modo como se encara a literacia familiar e o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos mudou muito, quer devido aos efeitos da aplicação de programas de literacia familiar quer aos resultados da investigação, que dizem que as práticas familiares de literacia e os adultos que as desenvolvem têm uma influência importante no desenvolvimento da literacia emergente (Darling, 2004).

Com vista ao estímulo da literacia emergente em contexto familiar, é importante que exista material para ler e que os livros se encontrem em local acessível à criança e em diversos locais da casa (Morrow, 1997). É igualmente importante que se leiam histórias à criança pois geralmente as crianças a quem lêem histórias são boas leitoras e têm interesse por livros. A leitura de histórias permite a familiaridade com a linguagem escrita e, sendo uma actividade agradável, conduz ao interesse pela leitura, desenvolve o vocabulário e a compreensão da estrutura da história. A interacção adulto-criança constitui um canal de informação para a criança que a leva a responder com comentários e com questões que se vão tornando gradualmente mais complexas e revelam um pensamento mais sofisticado à medida que o tempo passa. Essas interacções incluem o questionamento, a ancoragem (“scaffolding”), prestar informação, partilhar reacções pessoais e relacionar conceitos com experiências pessoais (Edwards, 1995, Rosa & Martinez, 1985, Taylor & Strinckland, 1986, cit. in Morrow, 1997). É também importante a existência de materiais de escrita disponíveis pois deste modo as crianças têm um interesse maior e despendem mais tempo em actividades de escrita (Morrow & Tracey, 1996, cit. in Morrow, 1997) e que as crianças tenham a oportunidade de ver os pais envolvidos em actividades de leitura e escrita para que o seu interesse por tais actividades desperte.

Os pais responsivos não só dão respostas como iniciam actividades e promovem a literacia, tendem a colocar a escrita do meio em evidência, talvez mesmo mais cedo do que acontece relativamente aos livros, compreendem a necessidade de experiências variadas e contextualizam-nas, acompanham os filhos quando estes vêem televisão, tecem comentários críticos, tornam o visionamento passivo em interacção e muitas vezes adquirem livros ligados a programas televisivos infantis. (Morrow, 1997),

A maior parte dos estudos abordam as práticas familiares de literacia de acordo com três abordagens principais: observação e registo das práticas de literacia existentes em contexto familiar, levantamento das perspectivas dos pais e avaliação de resultados junto das crianças e adultos (Nutbrown & Hannon, 2003). No estudo citado é explorada a perspectiva das crianças sobre as práticas familiares de literacia mais significativas para elas e sobre com quem as desenvolvem. O método utilizado foi o da entrevista, sendo esta composta por questões breves e claras, tendo sido desenvolvidas estratégias para evitar a falta de fiabilidade, o medo e a incompreensão, bem como para assegurar questões éticas. Essas estratégias consistiram em deixar muito claro desde o início que a criança só participaria se o quisesse, podendo interromper e/ou terminar a entrevista, tendo um especial cuidado em prosseguir apenas na ausência de desconforto para a criança. Só foram entrevistadas crianças cujos pais autorizaram a participação no estudo, facto de que era dado conhecimento às crianças. A entrevista decorreu num espaço familiar às crianças (estabelecimento de ensino que frequentavam) e o anonimato foi garantido.

Foi verificado ao longo das entrevistas que as crianças gostavam de participar e que não se sentiam inibidas com a situação, tendo sido acautelada a brevidade da entrevista mesmo que alguns aspectos relacionados com as práticas familiares de literacia não chegassem a ser explorados. Esta entrevista incluía as práticas consideradas mais significativas para os seus autores: leitura, escrita, rimas e escrita do meio.

Considerando os autores que a criança não é exaustiva nas suas respostas, crêem que estas transmitem quem são as pessoas com mais relevância no desenvolvimento de actividades de literacia bem como a sua perspectiva sobre alguns aspectos dessas práticas.

Este estudo comparou dois grupos de crianças de 3 a 5 anos, sendo um deles objecto de aplicação de um programa de literacia familiar e o outro funcionado como grupo de controlo. Mesmo as crianças pertencentes ao grupo de controlo referiram na sua maioria desenvolver actividades de literacia em suas casas. A pessoa com quem mais o faziam era a mãe, embora também existisse a participação do pai. É sabido que as mães assumem um papel proeminente no desenvolvimento de actividades de literacia juntos dos filhos em idade pré-escolar (Harrison, 1986, cit. in Nutbrown & Hannon, 2003). O maior envolvimento das mães verificou-se nas quatro dimensões estudadas (leitura, escrita, rimas e escrita do meio).

Quanto à aplicação do programa, os autores verificaram que as crianças pertencentes a famílias abrangidas referiram mais práticas, contudo as diferenças não foram significativas. De acordo com os seus resultados, concluíram que as crianças de 5 anos são capazes de transmitir a sua perspectiva acerca da literacia familiar e que todas as crianças participam em actividades de literacia em contexto familiar. Estas actividades são muitas vezes diferentes das actividades escolares e, por esse motivo, poderão não ser devidamente valorizadas. A aplicação do programa fez alguma diferença embora os resultados obtidos não apresentem diferenças significativas relativamente ao grupo de controlo.

Haney e Hill (2004) procuraram estabelecer que interacções entre pais e filhos contribuem para desenvolver o conhecimento da linguagem escrita e deste modo verificar quais as actividades que estimulam as aquisições na área da literacia, possibilitando a prevenção das dificuldades para as crianças em risco, ou seja, ver se os pais ensinam directamente a leitura e escrita, que aquisições tentam ensinar e qual a relação entre as actividades de treino e os conhecimentos de literacia. Utilizando instrumentos que avaliam as aquisições tidas como predictoras da capacidade de leitura e escrita (vocabulário, conhecimento do alfabeto e das convenções da linguagem escrita) junto de um grupo de crianças de 3, 4 e 5 anos, encontrou os seguintes resultados: a maior parte das relações entre as médias obtidas e as actividades de treino não foram significativas, contudo foram encontradas associações significativas entre as médias obtidas no sub-teste de vocabulário e o ensino do alfabeto e também entre as médias encontradas no sub-teste de conhecimento do alfabeto e a escrita de palavras. Ou seja, as crianças cujos pais ensinavam a escrever palavras obtiveram melhores resultados no sub-teste do alfabeto. As crianças a quem ensinavam a ler palavras e a quem liam histórias não obtiveram melhores resultados no sub-teste de conhecimento do alfabeto.

Neste estudo, a maioria dos pais ensinavam o alfabeto e os sons correspondentes às letras e as crianças com quem os pais desenvolviam mais estas actividades de treino tinham mais conhecimentos de literacia emergente. Quando os pais desenvolviam actividades de treino com as crianças, estas obtinham melhores resultados nos sub-testes de vocabulário, início da leitura e conceitos sobre a escrita.

Segundo as autoras deste estudo, escrevendo as crianças exploram a relação entre a linguagem oral e a escrita, construindo o seu conhecimento sobre a relação letrada e sobre o alfabeto necessários para a descodificação, justificando-se deste modo as

diferenças encontradas relativamente às actividades de leitura e de escrita. Consideraram que este estudo apresentava algumas limitações, como os conhecimentos avaliados, o facto de as famílias serem pouco diversificadas e a necessidade de um estudo longitudinal, até ao 1º ano, para esclarecer os resultados encontrados.

Ainda de acordo com as autoras do referido desenvolvimento da literacia depende da exposição e da experiência com a linguagem escrita e pode ser estimulado através da leitura de histórias mas também do desenvolvimento de outras actividades, como a leitura de jornais ou a utilização de enciclopédias, por isso os pais podem ser encorajados a fazer um uso variado da leitura e escrita. Os pais podem promover o conhecimento de tipo escolar desenvolvendo actividades diferentes das tipicamente escolares.

Ao centrar-se no desenvolvimento do conhecimento da linguagem escrita, os investigadores podem especificar com maior rigor, avaliar e confirmar os factores cognitivos e linguísticos que facilitam ou, pelo contrário, dificultam, a aprendizagem da leitura e da escrita (Purcell-Gates, 2004). Centrando-se na linguagem escrita, evitam-se confusões nas medidas e análises efectuadas pelos investigadores quando, por exemplo, analisam a linguagem da criança através do conto de histórias ou conversando à mesa com os familiares, que constituem contextos linguísticos diferentes. Em vez disso, podem estudar factores como a exposição à linguagem escrita, estilos parentais ou o impacto de estratégias de interacção com as crianças no seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Por exemplo, o conhecimento da relação letra-som parece ter influência na aprendizagem da leitura nas suas primeiras etapas. As crianças distinguem linguagem oral e escrita, produzindo diferentes registos perante as duas tarefas propostas (efectuar um relato sobre uma festa de aniversário, ou outra situação significativa para a criança, e contar uma história a partir das imagens, fazendo de conta que estava a ler a história). No segundo caso, a narrativa distinguia-se da linguagem oral no que se referia à sintaxe, vocabulário e grau de descontextualização. Possivelmente estas diferenças têm origem na leitura de histórias efectuada pelos pais. Num estudo de 1996, a autora encontrou uma forte correlação entre a leitura de histórias e fingir que se lê uma história, mesmo entre crianças de meios sociais mais desfavorecidos, tendo utilizado também um questionário dirigido aos pais em que se questionava se a família lia à criança, o tempo que despendiam nessa actividade e a frequência com que o faziam.

Em 2004, a autora verificou que as crianças de classes mais desfavorecidas conseguiam produzir um discurso claro e coerente sobre um acontecimento passado e

significativo, tal como as de meios sociais mais favorecidos, no entanto conseguiam produzir um discurso mais descontextualizado, que remete para o discurso escrito, mais tarde do que as crianças de meios mais favorecidos, a quem tinham começado a ler histórias mais cedo e com mais regularidade. A linguagem utilizada pelas crianças a quem leram mais era mais variada nos dois tipos de tarefa, ou seja, no relato de um acontecimento e quando fingem estar a ler.

Podemos dividir as práticas familiares de literacia em duas categorias, as informais, como a leitura de histórias, por exemplo, e as formais, ou seja, actividades de treino dirigidas directamente sobre a linguagem escrita (Sénéchal, 2006). Ao desenvolver de actividades de treino os pais adoptam uma atitude educativa, sendo essas actividades dirigidas ao ensino (ou treino) do nome das letras, início da leitura e escrita inventada (Sénéchal, LeFebre, Thomas, & Daley, 1998, cit. in Sénéchal, 2006).

Através de experiências formais e informais, os pais podem contribuir de modo significativo para as aquisições dos seus filhos (Sénéchal, 2006). Os dois tipos de actividades de literacia diferem entre si na sua relação com a linguagem e a literacia precoce. A autora efectuou um estudo longitudinal das actividades familiares de literacia medidas antes do ingresso na escola e o desempenho da criança nos 1º e 4º anos de escolaridade.

Não encontrou uma relação directa ou indirecta ente o desenvolvimento de actividades informais e o desempenho em leitura no 1º ano, bem como a leitura de histórias que se relaciona directamente com o desenvolvimento da linguagem oral mas não com o conhecimento emergente da linguagem escrita, o que, por sua vez, está relacionado com o desempenho em leitura no 1º ano. A frequência com que actividades informais são desenvolvidas está directamente relacionada com o conhecimento emergente mas não com o desenvolvimento da linguagem.

Assim, pode dizer-se que as práticas familiares de literacia, globalmente, se relacionam directamente com a linguagem e com a literacia emergente, o que, por sua vez, está directamente relacionado com o desenvolvimento posterior em leitura (Sénéchal, 2006). Neste estudo, os mesmos resultados foram encontrados junto de um grupo linguístico diferente e também com outros conhecimentos da linguagem escrita, medindo-se igualmente a frequência do acto de ler por prazer no sentido de determinar se as práticas familiares de literacia influenciam a motivação para ler.

Ainda de acordo com o estudo que tem vindo a ser referido, a leitura de histórias e as actividades de treino desenvolvidas pelos pais são práticas diferenciadas de literacia

familiar. A leitura de histórias está directamente relacionada com as competências linguísticas das crianças, tais como o vocabulário, mas não se relaciona com os conhecimentos de literacia emergente e a consciência fonética. Relaciona-se indirectamente com a melhor compreensão da leitura no 4º ano. As actividades de treino estão directamente relacionadas com as competências precoces de literacia, indirectamente com a consciência fonética e não está relacionada com o vocabulário. Os resultados deste estudo mostraram que alguns pais envolvem os filhos nos dois tipos de actividades enquanto que outros o fazem preferencialmente em um dos tipos, havendo também famílias que não desenvolviam qualquer tipo de actividade de literacia, sendo possível que alguns pais utilizem a leitura de histórias para ensinar algo aos filhos sobre a linguagem escrita. O desenvolvimento de actividades de treino e a sua frequência são bons predictores das competências precoces, sendo estes, por sua vez, predictores das competências de leitura no 1º ano. No entanto, não há resultados conclusivos que permitam efectuar recomendações aos pais quanto às actividades de literacia a desenvolver com as crianças. A leitura de histórias não está relacionada com a escrita, as actividades de treino estão directamente relacionadas com as competências para a escrita nos 1º e 4º anos, as actividades familiares de literacia e sua regularidade são predictoras do desempenho em leitura e escrita e as crianças a quem mais leram histórias são aquelas que no 4º ano mais lêem por prazer.

Sénéchal e Young (2008) procuraram estabelecer que actividades devem os educadores promover junto de pais e filhos para estimular o desenvolvimento da literacia. Nesse estudo não estão incluídas as capacidades linguísticas, por serem consideradas diferentes dos conhecimentos precoces de literacia já que, enquanto as primeiras se desenvolvem informalmente, as segundas implicam interacções e ambientes específicos.

O impacto do envolvimento dos pais na intervenção foi semelhante para crianças em idade pré-escolar e do 3º ano de escolaridade, com diferentes níveis de aquisição e pertencentes a famílias de diferentes níveis sócio-económicos (Sénéchal & Young, 2008). Os resultados sugerem que os pais podem ajudar os filhos a aprender a ler e escrever, quer no pré-escolar quer mais tarde, e que com o desenvolvimento de actividades específicas têm mais probabilidade de melhorar as aquisições dos seus filhos. Por exemplo, os pais que receberam treino para a actividade de ouvir os filhos a ler livros produziram ganhos significativos em leitura, contudo os efeitos foram menores do que os dos pais treinados para tutoriar os seus filhos através de actividades

específicas. O facto de os pais serem treinados para ler histórias aos filhos em idade pré-escolar não produziu qualquer efeito no conhecimento emergente.

De acordo com este estudo, está por esclarecer se é mais eficaz treinar os pais focando-os em determinadas actividades ou incorporando essas actividades num programa mais global e se é positivo que as intervenções sigam a par os currículos escolares. Por isso, os educadores devem utilizar os programas existentes, adaptando-os às necessidades do público-alvo. Relativamente à leitura de histórias, os pais treinados nesta área geravam impacto positivo na capacidade de leitura mas não fica esclarecido se é mais eficaz dar feedback correctivo à criança para melhorar a sua leitura, encorajá-la a usar pistas do contexto para facilitar a compreensão ou ler com a criança para promover a sua auto-confiança e motivação, por isso qualquer programa de literacia deve incluir os vários aspectos referidos, não esquecendo que, para levar a cabo uma intervenção deste tipo, os pais devem efectuar uma leitura fluente. Como implementar o treino com pais que possuam poucas competências de leitura encontra-se ainda por investigar. Quanto a ouvir ler histórias, nem todos os estudos mostram uma melhor capacidade de leitura por parte das crianças a quem lêem histórias, não obstante ser uma actividade muito recomendada, mas existem estudos que mostram algum efeito positivo quando se desenvolve a referida actividade.

A relação entre ouvir ler histórias e melhores resultados em leitura pode ser indirecta, por a primeira promover um melhor vocabulário, o que mais tarde terá efeitos na compreensão da leitura e também na motivação para a leitura, o que leva a mais tempo de exploração desta actividade (Sénéchal & Young, 2008). Recorde-se que num outro estudo se verificou que a leitura de histórias no pré-escolar é um predictor do prazer de ler no 4º ano de escolaridade (Sénéchal, 2006). A actividade de ler livros deve ser encorajada devido ao facto do tempo partilhado na actividade ser tão positiva, expor a criança a ideias e conceitos novos, mais variados e complexos do que os habitualmente utilizados na conversação com os filhos (Sénéchal & Young, 2008). Ouvir as crianças a ler livros e a promoção da tutoria dos pais com actividades específicas tem efeito na leitura, especialmente o segundo tipo, que tem o dobro da eficácia. Para tal, é necessário que os pais recebam treino relativo a técnicas específicas e que usem livros adequados.

Mata (2002) desenvolveu um estudo correlacional, em que participaram 421 pais de crianças em idade pré-escolar e 351 crianças pertencentes às famílias participantes. Aos pais foram aplicados o Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia, através

do qual eram exploradas práticas de leitura e escrita em três situações: práticas desenvolvidas pelos pais e presenciadas pelas crianças, práticas desenvolvidas pelos pais em conjunto com as crianças e práticas desenvolvidas pelas crianças. Foi tida em conta a precocidade, diversidade e frequência com que tais práticas ocorrem, bem como as características do ambiente familiar quanto à variedade e acessibilidade dos materiais de leitura e escrita.

Para além do questionário sobre as práticas desenvolvidas, foi efectuado um registo diário de práticas e utilizada uma escala de 4 pontos relativa à frequência dessas práticas (Várias vezes por semana, Algumas vezes por mês, Raramente e Nunca). Aos pais aplicou ainda o Questionário de Concepções dos Pais Face ao Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e Escrita e a Listagem de Títulos e Autores de Literatura.

Às crianças aplicou a Entrevista sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita, a Prova de Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita e a Escala de Motivação para a Leitura e Escrita.

Dos resultados obtidos destacam-se aqui os obtidos no Questionário dirigido aos pais no que se refere às práticas de leitura e escrita partilhadas, na Entrevista sobre a Funcionalidade aplicada às crianças e na Prova de Conceptualizações Infantis, também aplicada às crianças, por serem aqueles que mais têm em comum com os aplicados neste estudo.

Quanto às práticas de leitura, as actividades indicadas como as que desenvolviam Várias vezes por semana eram as Histórias, o Nome da criança, Letras e Nomes. As actividades de leitura que os pais disseram desenvolver Algumas vezes por mês foram Histórias, Legendas, Rótulos e Revistas, referindo como desenvolvidas Raramente as actividades de leitura de Cartazes publicitários, Receitas, Jornais, Recados e Cartas. Foi verificada uma diversidade entre as famílias quanto às práticas desenvolvidas em contexto familiar e à sua regularidade, à excepção da leitura de Histórias, do Nome próprio da criança e de Letras, que eram indicadas por uma maioria de pais com a frequência de Várias vezes por semana e Algumas vezes por mês.

Dos resultados obtidos, destacou-se a leitura de Histórias como uma das práticas partilhadas por pais e filhos desenvolvidas com mais regularidade. Para além de serem desenvolvidas por uma grande maioria de pais, estes referiram que os seus filhos as desenvolviam com outros familiares (67,7%).

Relativamente às práticas de escrita em interação, surge com regularidade mais elevada (Várias vezes por semana) a escrita do Nome da criança, de Letras e de Nomes. Com a frequência de Algumas vezes por mês, surgem a escrita de Nomes, Listas de compras e Letras. Com menor frequência (Raramente ou Nunca) surgem a escrita de Cartas e de Receitas.

Embora em percentagem menor do que se verificou no caso da leitura, mais de metade dos pais indicou a ocorrência de actividades de escrita partilhadas com outros familiares, com diferentes frequências (19,2% para Várias vezes por semana, 24,1% para Algumas vezes por mês e 7,5% para Raramente).

Relativamente à percepção da funcionalidade, verificou ser esta de nível mais avançado para a leitura do que para a escrita, ou seja, as crianças, de um modo global, caracterizaram melhor a funcionalidade da leitura do que da escrita, com mais respostas de nível 2, mais elaboradas para a leitura, caracterizando melhor a função, e mais respostas de nível 1 para a escrita (caracterização menos precisa da função). Tanto para a leitura como para a escrita, o nível de respostas surge associado, sendo que as crianças que dão respostas de nível 1 para as funções da leitura também o fazem para as de escrita, assim como as que dão respostas de nível 2 para as funções de leitura o fazem igualmente para as de escrita.

Quanto às conceptualizações da linguagem escrita, classificou as produções escritas das crianças de acordo especialmente com o nível de relação que estabeleciam entre a emissão oral da palavra e a produção escrita. A maioria das crianças (52,8%) encontrava-se no nível 1 (grafo-perceptivo), no nível 2 (início da relação com o oral) situavam-se 7,4%, no nível 3 (fonetização silábica) 17%, no nível 4 (fonetização silábico-alfabética) 9,7% e no nível 5 (escrita alfabética) 8,8%. 4,3% das crianças recusaram efectuar a prova.

Como vimos anteriormente, Mata (2008a) desenvolveu um instrumento, a prova de funcionalidade de suportes escritos, que permite um modo de recolha mais adequado às crianças mais novas pois utiliza sete pranchas com imagens de diversos suportes escritos e seis objectos, permitindo igualmente uma maior diferenciação na caracterização das percepções da funcionalidade da linguagem escrita pois questiona três aspectos: identificação do suporte e da escrita nele contido, identificação da mensagem típica de cada um e identificação da função de cada suporte. Com a aplicação deste instrumento, verificou no seu estudo uma associação positiva entre percepção e compreensão da funcionalidade e conceptualizações, ou seja, quanto mais

avançadas as conceptualizações, mais elaborada era a percepção e compreensão da funcionalidade.

Lourenço (2007) desenvolveu um estudo no qual participaram 85 crianças pertencentes a famílias de estatuto sócio-cultural médio e médio alto que frequentavam o ensino pré-escolar pelo último ano e 55 pais cujas crianças participaram no estudo. Aos pais aplicou um questionário sobre práticas e hábitos de literacia familiar (adaptado a partir do questionário utilizado por Mata, 2002), divididas segundo três tipos de actividades: práticas de leitura e escrita usadas no dia-a-dia, práticas de leitura e escrita de entretenimento e práticas de treino. Às crianças aplicou uma prova de conceptualizações sobre a linguagem escrita (Mata, 2002), uma prova de suportes de escrita (adaptada a partir de Pais, 2006) e uma prova de discriminação visual e ortográfica.

Relativamente aos três tipos de práticas, verificou que as actividades que os pais indicaram desenvolver com maior frequência eram as de treino, surgindo as diversas actividades deste tipo como sendo desenvolvidas várias vezes por semana e sendo as mais regulares Ensinar a escrever e a ler o nome da criança, letras, nomes de familiares e amigos, palavras e ler realçando os sons. Em segundo lugar surgem as actividades de entretenimento e, por último, as do dia-a-dia, as duas com pouca diferença entre si. Encontrou diferenças significativas entre as médias obtidas para as práticas de treino e as do dia-a-dia e entre as de treino e as de entretenimento.

Quanto às actividades de entretenimento, a mais frequente é a Leitura de histórias, destacando-se como as que disseram desenvolver com mais regularidade. Aparecem depois como mais frequentes Ler legendas, Puzzles de palavras e Ler revistas.

No que se refere às actividades do dia-a-dia, as mais frequentes eram a Leitura de rótulos de embalagens e a Leitura de cartazes publicitários, surgindo depois, com menor frequência, a Leitura de recados.

No caso dos dois últimos tipos de práticas, eram desenvolvidas com a frequência de algumas vezes por semana, ao passo que as de treino eram maioritariamente desenvolvidas várias vezes por semana e algumas vezes por semana.

Relativamente às conceptualizações sobre a linguagem escrita, a maioria das crianças situava-se no nível grafo-perceptivo (54,3%). No segundo nível (início da relação com o oral) encontrou 32,15 das crianças, no terceiro (fonetização silábica)

8,6%, no quarto (fonetização silábico-alfabética) 2,5% e no quinto (escrita alfabética) também 2,5%.

Para a prova de suportes escritos, 85,3% das crianças respondeu correctamente às questões relativas a Identificação (com 4,7% de respostas incorrectas), 29,4% respondeu correctamente às questões relativas a Mensagem (com 15,1% de respostas incompletas e 55,5% incorrectas) e 24,5% respondeu correctamente às questões sobre a Função (com 4,6% de respostas incompletas e 70,8% incorrectas). Estes resultados estão de acordo com a capacidade gradativa da prova, surgindo os resultados como uma linha evolutiva, com a maioria das crianças a situar-se no primeiro nível e um decréscimo do número de crianças a situar-se ao longo dos níveis sucessivamente mais avançados.

Quanto à associação ente os conhecimentos emergentes das crianças acerca da linguagem escrita, a autora encontrou uma correlação positiva entre o nível conceptual e a percepção da funcionalidade da linguagem escrita, valor global, existindo igualmente uma associação com Mensagem e Função.

Embora os conhecimentos emergentes da linguagem escrita sejam valorizados por todos os autores, o modo como são encarados varia, assim como o tipo de conhecimentos avaliados nos diversos estudos (Mata & Pacheco, 2009).

Estudos recentes indicam que diferentes práticas de literacia têm impactos diferenciados na literacia emergente (Mata & Pacheco, 2009). Para compreender melhor que diferenças a nível dessas práticas produzem determinados efeitos no conhecimento emergente da literacia, criaram um instrumento que permitiu efectuar uma caracterização diferenciada das práticas familiares, organizada de acordo com três tipos de actividades: actividades do dia-a-dia (relacionadas com a gestão do quotidiano), de entretenimento (ocupação dos tempos livres) e de treino (actividades que visam ensinar). Este estudo envolveu 195 famílias com uma criança em idade pré-escolar e os scores obtidos no questionário de práticas familiares foram comparados com os da prova de funcionalidade (Mata, 2008a) e os da prova de conceptualizações da linguagem escrita (Mata, 2002) Verificaram através do seu estudo que as famílias se diferenciam consoante o tipo de práticas que desenvolvem e a sua regularidade, mostrando a importância de se analisarem as práticas familiares de literacia de um modo mais diferenciado (Mata & Pacheco, 2009).

As autoras verificaram a existência de variabilidade no desenvolvimento de actividades de literacia em contexto familiar, sendo as actividades de treino as

desenvolvidas com maior frequência existindo uma diferença significativa entre as médias obtidas para os três tipos de práticas. As crianças de famílias que desenvolviam mais actividades do dia-a-dia e de entretenimento tinham mais conhecimentos sobre a funcionalidade e um nível mais elevado de conceptualização da linguagem escrita; aquelas que desenvolviam qualquer um dos tipos de prática com pouca frequência ou que só desenvolviam com frequência actividades de treino, tinham um menor conhecimento sobre a funcionalidade.

Através da análise dos resultados obtidos, as autoras consideraram ser importante analisar as práticas familiares de literacia de um modo mais diferenciado e verificaram que as famílias se diferenciam segundo o tipo de práticas que desenvolvem e a sua regularidade. Contrariamente ao que outros estudos concluíram, não foi encontrada nenhuma associação significativa entre o desenvolvimento de actividades de treino e o conhecimento emergente da linguagem escrita, no que respeita à percepção da funcionalidade e às conceptualizações, o que indica a necessidade de considerar um número mais alargado de indicadores de literacia emergente.

De acordo com as autoras deste estudo, as práticas do dia-a-dia e de entretenimento, integradas numa rotina familiar, promovem um nível de conceptualização avançado e um maior conhecimento da funcionalidade pois envolvem as crianças naturalmente e oferecem oportunidades variadas de contactar com o escrito, pensar sobre ele, de o utilizar e experimentar. Por este motivo, as autoras defendem que as intervenções no âmbito das práticas familiares de literacia devem valorizar as práticas já existentes em contexto familiar para promover um maior envolvimento dos pais e porque estas são contextualizadas e significativas. É enriquecendo as actividades existentes no quotidiano das famílias que se pode estimular o conhecimento emergente da literacia em contexto familiar, mais do que tentando alterar as praticas existentes (Mata & Pacheco, 2009).

Foi desenvolvido um instrumento para medir a qualidade do ambiente familiar no que se refere à linguagem e à literacia, o CHELLO: The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation (Neuman, Koh, & Dwyer, 2008). Tendo por base a ideia de que as experiências precoces envolvendo a literacia são importantes para o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos emergentes de literacia, há que assegurar que todas as crianças, em especial as provenientes de meios mais desfavorecidos, têm acesso a experiências de qualidade. Para estas, experiências significativas nas áreas da linguagem e da literacia no período pré-escolar são

particularmente importantes para o desenvolvimento das conceptualizações, da compreensão da linguagem escrita e da leitura (Lee & Burkam, 2002, cit. in Neuman, Koh, & Dwyer, 2008). Todas as crianças devem ser ajudadas, desde idades precoces, a desenvolver a linguagem, a consciência do impresso e a motivação para aprender a ler e escrever (Neuman, Koh, & Dwyer, 2008).

O CHELLO é adequado para medir a riqueza da linguagem e da literacia em contexto familiar e em famílias e lares de acolhimento, incidindo sobre aspectos associados ao desenvolvimento da literacia emergente (Neuman, Koh, & Dwyer, 2008). É composto por dois instrumentos, uma checklist que avalia a qualidade dos recursos e organização do espaço e um registo e entrevista que avalia a qualidade das instruções de suporte fornecidas e o ambiente afectivo em que a aprendizagem ocorre. Mostrou ter validade e ser adequado para medir a qualidade da linguagem e da literacia nos contextos referidos, sendo um primeiro passo para promover a qualidade da linguagem e a literacia nos contextos de vida das crianças menos favorecidas e que são necessárias para o sucesso escolar (Neuman, Koh, & Dwyer, 2008).

II - Problemática, Objectivos e Hipóteses

Diversos estudos mostraram que existem práticas familiares de literacia em quase todas as famílias (Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Nutbrown & Hannon, 2003), sendo as actividades muito variadas no que respeita ao tipo de práticas desenvolvidas e à regularidade com que são desenvolvidas (Mata & Pacheco, 2009). As famílias diferenciam-se segundo o tipo de práticas que desenvolvem e à regularidade com que o fazem (Mata & Pacheco, 2009).

A maior parte dos estudos que abordam as práticas familiares de literacia fazem-no a partir da perspectiva dos pais e pouco se tem explorado as perspectivas das crianças. Não se esperando que nos dêem dados exaustivos sobre as suas práticas de literacia familiar, as crianças de 5 anos são capazes de transmitir a sua perspectiva sobre essas práticas, revelando algo sobre as mais significativas (Nutbrown & Hannon, 2003). Neste trabalho as práticas familiares de literacia são abordadas a partir da perspectiva das crianças.

De acordo com diversos estudos, as actividades de treino são as mais desenvolvidas em contexto familiar, tendo os seus resultados sido obtidos através de instrumentos aplicados aos pais (Haney & Hill, 2004; Lourenço, 2007; Mata, 2002;

Mata & Pacheco, 2009). É de referir que os instrumentos utilizados são diferentes uns dos outros. Em Mata (2002), foi aplicado um questionário aos pais que explora as práticas familiares de literacia desenvolvidas pelos pais e observadas pelas crianças, pelos pais e filhos em situação de interacção e pelas crianças. No estudo de Lourenço (2007), foi aplicado aos pais o questionário que se adaptou neste trabalho e que contempla três tipos de actividades: actividades do dia-a-dia, de entretenimento e de treino. Este questionário foi desenvolvido e utilizado por Mata e Pacheco (2009), tendo sido testado anteriormente no trabalho referido (Lourenço, 2007).

Haney e Hill (2004), por sua vez, utilizaram em instrumento de escolha múltipla acerca das práticas familiares de literacia dirigidos aos pais, e debruçaram-se sobre outros aspectos do conhecimento emergente da literacia: vocabulário, conhecimento do alfabeto e das convenções da linguagem escrita. Neste estudo, encontraram algumas associações significativas entre algumas actividades de treino, nomeadamente ensinar o alfabeto e os sons das letras, e alguns conhecimentos emergentes, como o conhecimento do alfabeto.

A diversidade de interacções que ocorre quando pais e filhas se envolvem em experiências com a linguagem escrita permite a apreensão de diferentes aspectos da linguagem escrita que se vão tornando cada vez mais elaborados, levando a percepções mais elaboradas sobre o seu funcionamento (Mata, 2002).

A frequência com que os pais desenvolvem actividades de treino com os seus filhos, ou seja, actividades directamente dirigidas à linguagem escrita, classificadas como actividades formais, encontra-se directamente relacionada com o conhecimento da literacia, nomeadamente a escrita de palavras (Sénechal, 2006) Neste estudo, não foram encontradas relações entre as actividades que classificou como informais, de que a leitura de histórias é exemplo, e o conhecimento da literacia, mas sim entre essas actividades informais e o desenvolvimento da linguagem oral. Verificou também, no estudo mencionado, que alguns pais envolvem os filhos nos dois tipos de actividades, enquanto outros o fazem preferencialmente num dos dois tipos (actividades formais e informais).

Resultados diferentes foram obtidos no estudo de Mata e Pacheco (2009). Neste, em que foi aplicado aos pais um questionário que aborda as actividades familiares de literacia de acordo com três tipologias (dia-a-dia, entretenimento e treino), não foi encontrada qualquer associação significativa entre as actividades de treino e os conhecimentos emergentes de literacia. Foram as crianças que participavam com maior

regularidade em actividades do dia-a-dia e de entretenimento que apresentavam conceptualizações mais avançadas da linguagem escrita e mais conhecimentos sobre a funcionalidade da escrita. Estes dois aspectos do conhecimento emergente foram analisados através da Prova de Conceptualizações (Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009) e da Prova de Funcionalidade de Mata (2008a), as mesmas utilizadas neste trabalho.

Com base nestes pressupostos, foram colocados objectivos, questões de investigação e hipóteses.

O primeiro objectivo deste trabalho é caracterizar, de acordo com a percepção das crianças, as práticas familiares de literacia quanto ao tipo de actividades desenvolvidas e à sua regularidade. Será que, segundo a percepção das crianças, as práticas de literacia em que participam em contexto familiar são variadas, é a primeira questão de investigação. Assim, colocou-se a seguinte hipótese:

Hipótese 1: Para os diferentes tipos de práticas, as crianças percebem a sua regularidade de modo diferente.

Uma vez que nos estudos atrás referidos as práticas de treino são identificadas como sendo as mais frequentes, a segunda questão de investigação é: será que, de acordo com a percepção das crianças, o tipo de prática familiar de literacia em que mais participam são as de treino? Inserindo-se no primeiro objectivo, esta questão é explorada como forma de caracterizar as práticas familiares de literacia.

O segundo objectivo deste trabalho é verificar se existe alguma relação entre a percepção das crianças acerca das práticas familiares de literacia e o conhecimento emergente da linguagem escrita, o que nos leva à terceira questão de investigação: será que as percepções das crianças sobre as práticas familiares de literacia estão relacionadas com o seu nível de conceptualizações da linguagem escrita?

Hipótese 2: As crianças que dizem desenvolver com mais regularidade actividades de entretenimento e do dia-a-dia são as que se situam num nível conceptual mais avançado.

Existe ainda uma quarta questão de investigação: será que as percepções das crianças sobre as práticas familiares de literacia estão relacionadas com o seu conhecimento da funcionalidade da escrita?

Hipótese 3: As crianças que dizem desenvolver mais actividades de entretenimento e do dia-a-dia são as que têm um maior conhecimento sobre a funcionalidade da escrita.

III - Metodologia

3.1. Delineamento do Estudo

Este estudo caracteriza-se por ser descritivo e correlacional.

Descritivo porque pretende caracterizar a amostra quanto às percepções das crianças sobre as práticas de literacia familiar, quanto ao seu nível de conceptualização sobre o funcionamento da escrita e quanto ao seu conhecimento de diferentes suportes de escrita existentes no seu meio envolvente, em casa e na comunidade próxima, no que se refere à sua identificação, ao conhecimento do tipo de mensagem que veicula e quanto à identificação da sua funcionalidade.

Correlacional pois pretende verificar se existe alguma relação entre a percepção das crianças sobre as práticas familiares de literacia e o conhecimento emergente da literacia no que se refere às conceptualizações sobre a linguagem escrita e ao conhecimento sobre a funcionalidade de suportes escritos.

3.2. Participantes

O método utilizado na selecção dos participantes foi o método de conveniência, dada a proximidade do estabelecimento de ensino pré-escolar frequentado pelas crianças.

Este estabelecimento é uma das respostas sociais de uma instituição particular de solidariedade social que se situa no distrito de Lisboa. É frequentado por crianças de diferentes níveis sociais. No que se refere a este aspecto, tivemos acesso a informação acerca das profissões dos pais mas não sobre as suas habilitações académicas, no entanto, e fazendo a ressalva de que é possível que algumas pessoas tenham habilitações superiores ao exigido face às funções que exercem, podemos pensar nas habilitações necessárias para os diversos níveis profissionais dos pais, classificados de acordo com a tabela apresentada no Anexo A (Santos Silva, E. Garcia Fernandes, M., & Bento Feliz, J., 1973, cit in Alves Martins, 1996). A esta tabela acrescentaram-se Estudante e Desempregado(a) para se abarcarem todas as situações profissionais dos pais. Os níveis 1 e 2 correspondem a profissões que exigem formação superior, os 3 e 4 correspondem a profissões que exigem formação de nível médio, o 5 que exige formação num campo limitado e o 6 que não exige qualificação profissional.

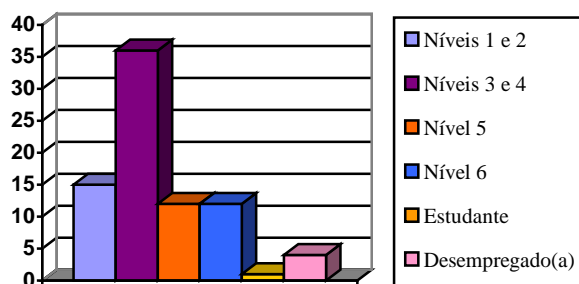


Figura 1 - Estrutura dos níveis ocupacionais dos pais

Participaram neste estudo 40 crianças de 5-6 anos que frequentavam o último ano de um estabelecimento de ensino pré-escolar, sendo vinte e cinco do género masculino e quinze do feminino. A sua idade média era de 5 anos e 10 meses; a criança mais nova tinha 5 anos e 3 meses aquando da aplicação dos instrumentos, enquanto que a mais velha tinha 6 anos e 7 meses. Dezanove destas crianças tinham irmãos mais velhos. Uma das crianças tinha apenas um ano de frequência do jardim-de-infância, oito tinham dois e trinta e uma tinham três.

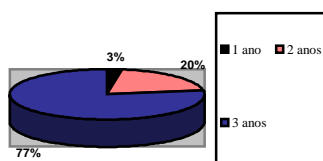


Figura 2 – Anos de frequência do JI

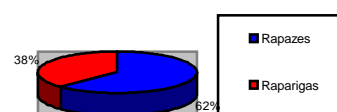


Figura 3 – Género

3.3. Instrumentos

Os instrumentos aplicados neste estudo foram:

- Prova de conceptualizações sobre a linguagem escrita (Mata, 2002); através do qual se pretendia caracterizar os participantes quanto ao seu nível conceptual relativamente ao funcionamento da linguagem escrita.
- Prova da Funcionalidade da Escrita (Mata, 2008a), com o objectivo de caracterizar os participantes quanto à sua percepção sobre a funcionalidade da linguagem escrita (Anexo B).
- Questionário de percepções das crianças sobre as práticas familiares de literacia (adaptado de Mata & Pacheco, 2009), a fim de caracterizar os participantes quanto à sua percepção sobre as práticas familiares de literacia (Anexo C).

3.3.1. Prova de Conceptualizações da Linguagem Escrita

A prova consistia em pedir à criança que escrevesse cinco palavras. Três delas pertenciam à mesma família – pato, pata e patinho – e reenviavam para referentes semelhantes. As outras duas eram palavras contrastantes quer relativamente ao número de letras – boi e formiga -, quer aos referentes a que correspondiam.

Pretendia-se caracterizar o nível conceptual sobre o funcionamento da linguagem escrita em que as crianças se situavam, através da prova utilizada por Mata (2002) e Lourenço (2007), com o mesmo procedimento que foi utilizado nos estudos referidos. No entanto, enquanto que naqueles nem sempre era pedido à criança que escrevesse o segundo grupo de palavras (boi e formiga), neste estudo foi pedido que escrevesse as cinco palavras pois Lourenço (2007) verificou que o facto de algumas crianças escreverem apenas as três primeiras palavras dificultava a análise da prova e, por consequência, a definição do nível em que a criança se encontrava.

A escrita das palavras permite verificar se a criança tem em conta, na sua produção, a emissão oral da palavra, características do referente ou a imagem perceptiva de uma palavra escrita.

Procedimento de aplicação

A prova foi aplicada individualmente.

Foram fornecidos um lápis e um papel à criança e foi-lhe dito: “Sei que ainda não foste para a escola primária e que ainda não foste aprender a ler e a escrever. Gostava de saber o que tu já sabes fazer, e como tu achas que se escreve. Vou-te dizer algumas palavras para escreveres neste papel”.

Quando a criança oferecia resistência a escrever ou dizia que não sabia, reforçava-se o pedido dizendo “Eu sei que não sabes, ainda não foste para a escola, mas gostava que escrevesse como tu pensas que se pode escrever”.

Se a criança pedia ajuda, era encorajada a dar a sua própria resposta, dizendo-se que o importante era perceber como as crianças escrevem antes de irem para a escola e que não se esperava que soubessem escrever correctamente.

Em primeiro lugar era pedido à criança que escrevesse o seu nome próprio, o que era facilitador para a realização da prova pois trata-se de uma palavra que a maioria das crianças desta idade sabe escrever (Mata, 2002).

Em seguida era pedido à criança para escrever o primeiro grupo de palavras (pato, pata, patinho) e, por último, o segundo grupo (boi e formiga).

A classificação das produções escritas foi efectuada de acordo com os níveis conceptuais que a seguir se apresentam.

Cotação

As recusas em escrever não foram cotadas, não se utilizando a cotação 0 dado que esta não traduz o nível conceptual da criança, podendo essa recusa ocorrer por diversas razões (Besse, 1993; Alves Martins, 1993): ao alcançar níveis conceptuais mais avançados, a criança pode recusar por ter consciência de que não sabe escrever correctamente sob o ponto de vista convencional, ou recusa por se sentir inibida perante o pedido do adulto.

Para estabelecermos o nível em que a criança se encontra, utilizámos os níveis definidos em Mata (2002). Contudo, as produções classificadas como se situando no nível 1 continham diversas produções que se caracterizavam por apresentar letras, formas semelhantes a letras ou imitação da letra cursiva, dependendo da intenção de quem escreve para representar algo, e outras que apresentavam a preocupação de conter diferentes caracteres e caracteres organizados de diferentes modos para representar palavras diferentes (utilizando os princípios quantitativos e qualitativos), mas sem apresentar ainda qualquer relação com o oral. Assim, para diferenciarmos melhor as produções das crianças que participaram neste estudo, dividimos o primeiro nível em dois níveis, correspondendo o primeiro ao nível 1 definido por Ferreira (1995).

Nível 1 – Início de diferenciação entre escrita e desenho

As produções escritas caracterizam-se por incluir letras ou formas semelhantes a letras que se organizam, linearmente, contudo o que o escrito representa depende da intenção de quem escreve e não de diferenças a nível do escrito. As produções são orientadas pelos princípios quantitativo e qualitativo.

Nível 2 – Utilização de critérios grafo-perceptivos na construção das produções escritas.

As produções escritas não são ainda orientadas por um critério linguístico mas pela imagem que a criança tem de palavra. A criança procura representar as palavras utilizando critérios qualitativos e quantitativos, através da variabilidade das letras e da quantidade das mesmas, produzindo marcas gráficas diferentes para representar significados diferentes. Pode pensar que um objecto ou ser maior se representas através de um escrito maior.

Nível 3 – Início de uma relação da escrita com o oral,

Neste nível, a criança procura estabelecer uma relação entre a escrita e a mensagem oral, contudo as letras são escolhidas aleatoriamente, sem qualquer relação com os sons da palavra.

Nível 4 – Fonetização silábica da escrita.

Às produções escritas da criança subjaz a preocupação de fazer corresponder todos os sons a marcas gráficas, geralmente representando uma sílaba por uma letra.

Nível 5 – Fonetização silábico-alfabética da escrita.

Trata-se de um nível intermédio, em que a representação já não é silábica mas também ainda não é alfabética. As letras utilizadas são quase sempre as correctas mas não existe uma correspondência completa entre o oral e o escrito.

Nível 6 – Escrita alfabética.

Neste nível, o último, a criança já interiorizou a natureza alfabética da escrita. Nas suas produções verifica-se uma correspondência sistemática entre os sons e as letras, no entanto podem ocorrer erros ortográficos.

Na apreciação do nível conceptual em que a criança se encontrava, teve-se em conta aquele que se manifestou um maior número de vezes e as produções escritas foram classificadas consoante o nível de relação existente entre as palavras a escrever e a escrita produzida pelas crianças (Mata, 2002).

A cotação 1 corresponde ao nível 1, a 2 ao nível 2 e assim sucessivamente até à cotação 6. A nota máxima que pode ser alcançada nesta prova é 6, a mínima 1

3.3.2. Prova de Funcionalidade

Este instrumento foi desenvolvido por Mata (2008a) a partir da Prova dos Suportes de Leitura e Escrita (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2001).

A prova da funcionalidade, por apresentar situações concretas, facilita a compreensão da tarefa e permite evidenciar o conhecimento sobre a funcionalidade da linguagem escrita das crianças mais novas.

Esta prova permitiu ainda uma caracterização mais diferenciada da percepção da funcionalidade ao questionar três graus de dificuldade crescente: identificação da escrita existente no suporte, identificação da mensagem nele contida e identificação da função dessa escrita.

É constituída por sete fotografias (autocarro, televisão com legendas, cartazes publicitários, placas das ruas, placas de direcção, embalagens e toldos de lojas) e por

seis objectos representativos de outros tantos suportes de escrita (jornal, revista, livro de histórias, livro de receitas, mapa e envelope).

Pretendia-se verificar se a criança conhecia o suporte e onde se encontrava a mensagem escrita, o tipo de mensagem que veiculava e se identificava correctamente a função da escrita do suporte apresentado.

Procedimento de aplicação

As fotografias e os objectos foram apresentados à criança um a um. Relativamente a cada um, foi perguntado:

1. “O que é isto? Está aqui alguma coisa escrita? Onde?”
2. “O que é que se escreve nos _____?”, usando o nome correcto do suporte, referindo o tipo de suporte e não o suporte específico apresentado (Ex: perguntar o que está escrito nestes livros e não o que está escrito neste livro).
3. “Para que se escreve nos _____? Para que serve esta escrita?”, utilizando o nome do suporte.

As primeiras questões identificam a dimensão identificação da escrita, as segundas a dimensão mensagem do suporte e as terceiras a dimensão função da escrita.

Cotação

Dimensão identificação da escrita

- 0 se não responder ou não identificar onde está escrito.
- 1 identificação correcta da localização da escrita.

Dimensão mensagem do suporte

- 0 se não responder ou referir um conteúdo desadequado.
- 1 se o conteúdo da resposta é adequado mas se limita aquele suporte.
- 2 conteúdo adequado ao tipo de suporte apresentado.

Dimensão função do suporte

- 0 se não responde ou não identifica correctamente a função.
- 1 função pouco explicitada
- 2 função bem identificada.

Esta prova permite calcular uma pontuação para cada uma das dimensões e uma pontuação total que corresponde a 65. Quanto maior a pontuação obtida, maior o conhecimento da criança sobre a funcionalidade de suportes escritos.

Ex.:



1. O que é isto? Está aqui alguma coisa escrita? Onde?
2. O que é que se escreve nas placas? O que é que costuma estar escrito nestas placas?
3. Para que se escreve nas placas? Para que serve esta escrita?

3.3.3. Questionário de Percepções das Crianças sobre as Práticas Familiares de Literacia

O questionário aplicado foi adaptado a partir do questionário aos pais, utilizado por Mata e Pacheco (2009). Este questionário é constituído por três partes: a primeira refere-se a actividades de literacia do dia-a-dia, ou seja, actividades de leitura e escrita que estão integradas nas rotinas diárias das famílias, a segunda a actividades de entretenimento, isto é, actividades que servem de distração e ocupação dos tempos livres, e a terceira a actividades de treino, quer dizer, actividades em que se procura ensinar ou treinar a leitura e/ou escrita de letras, palavras, nomes, etc. Cada uma contém onze perguntas, questionando-se na última de cada parte que outras actividades de leitura ou escrita desenvolviam com os seus filhos, para além das referidas, e respectiva frequência.

No questionário que utilizámos, eliminou-se a última questão, em que se pedia para especificar outras rotinas do dia-a-dia e outras actividades de entretenimento que desenvolvessem com os seus filhos e respectiva frequência, bem como outras actividades em que ensinassem a leitura e a escrita, e frequência com que o faziam. Em vez de questionar as crianças sobre outras actividades que desenvolvessem, depois de lhes fazer perguntas sobre actividades específicas, introduziu-se uma primeira parte em que se questionava se a criança costumava ler / escrever com o pai ou a mãe, com quem o fazia com maior frequência e que prática de leitura/escrita costumava desenvolver em interacção com aqueles, tentando não influenciar as suas respostas. A linguagem das restantes foi adaptada de modo a melhor se adequar ao nível etário dos participantes.

Através da sua aplicação pretendia-se caracterizar os participantes relativamente à sua percepção das práticas familiares de literacia, quanto ao tipo de actividades efectuadas e sua frequência. Pretendia-se igualmente caracterizá-los relativamente às práticas de leitura/escrita que eram referidas espontaneamente e com que familiar as desenvolviam com maior frequência

O questionário era, assim, constituído por quatro partes.

A primeira parte incluía seis questões abertas, através das quais se pretendia verificar que práticas de leitura e de escrita eram referidas espontaneamente pelas crianças e se eram desenvolvidas em maior número em interacção com o pai, com a mãe, com ambos ou, eventualmente, com outros familiares.

Ex.: “Os teus pais costumam ler contigo, ou para ti?”

“O que é que costumam ler?”

“Com quem lês mais, com o teu pai ou com a tua mãe?”.

A segunda parte do questionário abordava algumas práticas de leitura e escrita realizadas no dia a dia, ou seja, práticas inseridas nas rotinas diárias das famílias.

Eram referidas algumas dessas práticas e para cada uma delas questionava-se a sua frequência.

Ex. “Os teus pais costumam **ler** receitas de bolos, comidas e outras coisas contigo ou para ti?”, com resposta “Muitas vezes”, “Algumas vezes”, “Poucas vezes” e “Nunca”.

A terceira parte versa sobre práticas de entretenimento, ou seja, actividades de distração e ocupação de tempos livres. Também relativamente a estas se pergunta sobre a sua frequência.

Ex.: “Os teus pais costumam **ler** histórias contigo ou para ti?”

A quarta e última parte debruça-se sobre práticas de treino, ou seja, actividades em que se procura ensinar ou treinar a leitura ou a escrita de letras, palavras, etc.

Ex.: “Os teus pais costumam ensinar-te a **escrever** o teu nome?”.

Cada uma destas três últimas partes é constituída por dez perguntas, sendo cinco dirigidas a práticas de leitura e outras cinco a práticas de escrita.

Dimensão actividades de leitura e escrita do **dia a dia**: itens 1 a 10.

Dimensão actividades de leitura e escrita de **entretenimento**: itens 11 a 21.

Dimensão actividades de leitura e escrita de **treino**: itens 21 a 30.

Procedimento de aplicação

O questionário foi aplicado individualmente, depois de aplicadas a prova de conceptualização e a prova de funcionalidade.

Foi dito à criança que se pretendia saber que actividades as crianças, antes de entrarem para a escola, desenvolvem em casa com os seus pais.

Utilizou-se uma grelha de frequência (Mata, 2002), através da qual a criança indicava a frequência com que as actividades de leitura e escrita abordadas são desenvolvidas (Ver grelha de frequência em anexo D).

Antes da aplicação do questionário, e para que as crianças entendessem a utilização correcta da grelha de frequência, eram colocadas questões relativas a situações conhecidas, só se prosseguindo depois de se verificar que compreendiam claramente o seu funcionamento.

Ex.: “Costumas ver TV?”; “Costumas ir à praia e tomar banho no Inverno, quando está frio?”; “Costumas ir ao supermercado?”; “Costumas ir passear?”.

Em primeiro lugar perguntava-se à criança se desenvolvia determinada actividade com os seus pais e depois, se respondesse afirmativamente, se a desenvolvia muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes ou nunca.

Cotação

O questionário foi respondido numa escala tipo Likert de 4 pontos (Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes e Nunca), em que “Muitas vezes” é cotado com 4, “Algumas vezes” com 3, “Poucas vezes” com 2 e “Nunca” com 1.

A pontuação máxima para este questionário é de 120; a uma pontuação mais elevada corresponde uma maior variedade de actividades de literacia percebidas como sendo desenvolvidas em contexto familiar e desenvolvidas com maior regularidade.

Os valores dos alfas de Cronbach encontrados para o questionário que utilizámos revelam uma boa consistência interna, como podemos observar no Quadro 1. Todos os valores encontrados são superiores a 0.70, sendo de 0,82 para dia-a-dia (0,89 no instrumento original), 0,82 para entretenimento (0,74 no referido instrumento), de 0,78 para treino (0,88 naquele instrumento) e de 0.92 para o valor global em ambos os instrumentos.

Quadro 1 – Alfas de Cronbach para o questionário utilizado e o questionário original

	Dia-a-dia	Entretenimento	Treino	Global
Quest. utilizado	.82	.82	.78	.92
Quest. original	.89	.74	.88	.92

3.4. Procedimento Geral de Recolha de Dados

Anteriormente à aplicação dos instrumentos, foi dito a todas as crianças que, antes de entrarem para a escola, as crianças já sabem muitas coisas sobre ler e escrever e que nos encontrávamos a realizar um estudo sobre o que as crianças de 5-6 anos sabem sobre ler e escrever. Foi-lhes dito igualmente que as suas respostas eram muito importantes para nos ajudar a perceber o que já sabem antes de ir para a escola.

As crianças foram informadas de que os seus pais tinham autorizado a realização das provas e questionário e era-lhes perguntado se estavam na disposição de participar no estudo, só se passando à aplicação dos instrumentos caso a criança dissesse que sim, o que se verificou em todos os casos.

Os instrumentos foram aplicados individualmente, numa sala dentro do estabelecimento que frequentavam, e depois de terem iniciado as suas actividades nas respectivas salas.

Para metade das crianças, no início foi aplicada uma prova de conceptualização e depois uma prova da funcionalidade escrita. Para as restantes, as provas foram aplicadas em ordem inversa, fazendo-se alternar esta ordem uma a uma, para evitar que a ordem de passagem das provas tivesse alguma influência nos resultados.

Por último, foi aplicado o questionário sobre as práticas familiares de literacia, que se debruça sobre o tipo de práticas desenvolvidas e sua frequência.

Nos casos em que a criança se mantinha atenta e colaborante, efectuaram-se as provas e o questionário numa só sessão, o que demorou cerca de 45 minutos; quando tal não se verificou, realizaram-se duas sessões, uma para a passagem das provas, a outras para o questionário, com a duração de cerca de 25 minutos cada.

No final, foi proposta a realização de um desenho ou de um puzzle para que a sessão terminasse com uma actividade lúdica e, portanto, mais agradável para a criança.

3.5. Tratamento de Dados

Realizaram-se estatísticas descritivas e inferenciais como forma de explorar os resultados obtidos pelas crianças no questionário e nas duas provas aplicadas.

Dado que a maior parte das variáveis não segue o pressuposto da normalidade das distribuições, utilizaram-se estatísticas não paramétricas, entre as quais o coeficiente de correlação de Spearman para explorar a existência de associações entre os resultados obtidos.

Usou-se também o teste de Mann Whitney, que se adequa a amostras de pequena dimensão, para verificar se os resultados do questionário e da prova de funcionalidade tinham ou não alguma relação, já que não se encontrou qualquer associação através do cálculo do coeficiente de correlação mencionado.

Foi igualmente utilizado o t test para se verificar se as diferenças encontradas entre as médias obtidas para os três tipos de práticas exploradas no questionário eram ou não significativas.

IV - Apresentação dos Resultados

Práticas de Literacia Familiar

O primeiro objectivo deste trabalho era caracterizar a percepção das crianças a respeito das práticas familiares de literacia quanto ao tipo de actividades desenvolvidas e à sua regularidade. Também se procedeu à caracterização dos participantes quanto às práticas de leitura/escrita que eram referidas espontaneamente e com que familiar as desenvolviam com maior frequência (1ª parte do Questionário).

Pudemos verificar que 27 crianças, ou seja, 67,5%, disseram que costumavam ler com familiares. Os mesmos 67,5% referiram que costumavam ler livros de histórias, sendo revistas e livros de receitas nomeadas por apenas uma criança, respectivamente (foram aqueles os restantes suportes mencionados para esta pergunta).

Observando o Quadro 2, vemos que o familiar com quem as crianças dizem desenvolver mais actividades de leitura é a Mãe (35%, o que corresponde a 14 crianças), surgindo em segundo lugar Pai e mãe (15%, correspondendo a 6 crianças). É de referir que, apesar de dezanove crianças terem irmãos mais velhos, apenas uma (2,5%) diz desenvolver actividades de leitura com um irmão mais velho.

Quadro 2 – Respostas das crianças à pergunta 1.2.: *Quem é que lê mais contigo?*

Pai		Mãe		Pai e mãe		Irmãos		Avós		Outros	
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
4	10	14	35	6	15	1	2,5	2	5	2	5

Ainda relativamente às questões que constituem a primeira parte do questionário, mas agora no que se refere a práticas de escrita, 55% das crianças, o que corresponde a 22, disseram escrever com familiares.

Quanto ao que as crianças dizem escrever com familiares, como podemos ver no Quadro 3, a maior percentagem de respostas é relativa ao Livro de actividades (12,5%), surgindo em segundo a escrita de Palavras e de Cartas (10% respectivamente).

Quadro 3 – Respostas das crianças à pergunta 2.1: O que é que costumam escrever?

Desenhos		Letras		Nome pp		Nomes		Palavras		Frases	
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
2	5	3	7,5	3	7,5	2	5	4	10	1	2,5

Histórias		Cartas		Livro actividds		Sopa de letras		Coisas trab	
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	2,5	4	10	5	12,5	2	5	1	2,5

A maior percentagem relativa aos familiares com quem as crianças dizem desenvolver actividades de escrita é a que corresponde a Pai e mãe (25%), sendo a Mãe (com 15%) o familiar mais referido em segundo lugar (ver Quadro 4). Tal como se verificou para as actividades de leitura, apenas uma criança (2,5%) diz desenvolver actividades de escrita com um irmão mais velho.

Quadro 4 – Respostas das crianças à pergunta 2.2.: Quem é que escreve mais contigo?

Pai		Mãe		Pai e mãe		Irmãos		Avós		Outros	
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
3	7,5	6	15	10	25	1	2,5	1	2,5	1	2,5

Relativamente à percepção dos tipos de práticas desenvolvidas e sua frequência, verificamos que todas as crianças dizem participar em actividades familiares de literacia dos três tipos (entretenimento, dia-a-dia e treino), sendo que as práticas de treino são as mais desenvolvidas e as de entretenimento as menos desenvolvidas, no entanto com pouca diferença relativamente às do dia-a-dia, como podemos verificar através do Quadro 5.

Quadro 5 – Descritivas para o Questionário

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Dia-a-dia	1,00	3,40	2,0175	0,70960
Entretenimento	1,00	3,90	2,0150	0,72979
Treino	1,00	3,90	2,2800	0,68844
Total	1,00	3,73	2,1042	0,65032

Para comparar as médias obtidas nos três tipos de práticas, utilizou-se o t teste para amostras independentes, a um nível de significância de 0,05.

Através da análise efectuada pudemos constatar que esta diferença se mostrava significativa na comparação das práticas de treino com as do dia-a-dia e também com as de entretenimento (treino/dia-a-dia: $t(39)=-3,300$, $p=0,002$; treino/entretenimento: $t(39)=3,241$, $p=0,002$). Não foi encontrada qualquer diferença significativa na frequência de realização das práticas de entretenimento e do dia-a-dia. Assim, de acordo com a percepção destas crianças, as práticas de treino são as mais desenvolvidas no seu ambiente familiar. Confirma-se a hipótese teórica de que, de acordo com a percepção das crianças, estas participam em actividades variadas de literacia familiar. Relativamente à nossa segunda questão de investigação, confirmou-se serem as actividades de treino as mais desenvolvidas em contexto familiar, segundo a perspectiva das crianças.

Dado que a maior parte das variáveis não seguem o pressuposto da normalidade das distribuições, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman.

Quanto à relação entre os três tipos de práticas, verificamos que todas as práticas se encontram associadas positiva e significativamente entre si, contudo é de salientar que essa associação é mais forte entre práticas do dia-a-dia e de entretenimento do que com as de treino (Quadro 6), o que significa que as crianças que desenvolvem qualquer um dos tipos de actividades também desenvolve actividades dos dois outros tipos, especialmente quando falamos em actividades do dia-a-dia e de entretenimento.

Quadro 6 – *Questionário de percepções das crianças sobre as práticas familiares de literacia: correlações entre os três tipos de práticas (correlação de Spearman)*

		Dia-a-dia	Entretenimento	Treino
Dia-a-dia	r	1,000	0,839**	0,750**
	p		0,000	0,000
	N	40	40	40
Entretenimento	r	0,839**	1,000	0,683**
	p	0,000		0,000
	N	40	40	40
Treino	r	0,750**	0,683**	1,000
	p	0,000	0,000	
	N	40	40	40

**Correlação significativa ao nível 0,01 (bi-caudal)

Procurou-se verificar, para cada um dos tipos de práticas, quais as actividades mais desenvolvidas de acordo com a percepção das crianças (os resultados são apresentados em três quadros, um para cada um dos tipos de prática, em que as

actividades desenvolvidas surgem organizadas em ordem crescente relativamente à regularidade com que são desenvolvidas).

Quanto às primeiras, as práticas do dia-a-dia (Quadro 7), a actividade desenvolvida com maior regularidade é Escrever listas de compras (M=2,30), seguida de Ler embalagens (M=2,20). Escrever cartas é a actividade menos desenvolvida (M=1,60), seguida de Escrever receitas (M=1,78)

É de realçar que as médias para as práticas do dia-a-dia são todas muito baixas, não parecendo ser desenvolvidas com regularidade., segundo a percepção destas crianças.

Quadro 7 – Regularidade das diversas práticas do dia-a-dia

	N	Min.	Máx.	Média	DP
Escrever cartas	40	1	4	1,60	0,90
Escrever receitas	40	1	4	1,78	1,14
Escrever etiquetas	40	1	4	1,80	1,02
Ler recados	40	1	4	2,08	1,21
Escrever recados	40	1	4	2,08	1,21
Ler cartas	40	1	4	2,10	1,11
Ler receitas	40	1	4	2,12	1,14
Ler listas compras	40	1	4	2,12	1,27
Ler embalagens	40	1	4	2,20	1,29
Escrever listas compras	40	1	4	2,30	1,22

No que se refere às práticas de entretenimento (Quadro 8), Ler histórias é a actividade mais desenvolvida (M=3,08), seguida de Ler legendas (M=2,40), ao passo que as Palavras cruzadas (M=1,33) são as menos desenvolvidas. A leitura de histórias é assim uma prática que, de acordo com as crianças, é desenvolvida com maior regularidade. Note-se que, com excepção de Ler legendas e Ler histórias, todas as outras práticas de entretenimento surgem com regularidade bastante reduzida.

Quadro 8 – Regularidade das diversas práticas de entretenimento

	N	Min.	Max.	Média	DP
Palavras cruzadas	40	1	4	1,33	0,86
Ler rimas	40	1	4	1,78	1,05
Sopas de letras	40	1	4	1,83	1,24
Escrever histórias	40	1	4	1,85	1,19
Puzzles de palavras	40	1	4	1,88	1,29
Ler revistas	40	1	4	1,97	1,29
Ler jornais	40	1	4	1,97	1,21
Escrever rimas	40	1	4	2,08	1,23
Ler legendas	40	1	4	2,40	1,36
Ler histórias	40	1	4	3,08	0,97

Por fim, relativamente às práticas de treino, podemos verificar que a actividade desenvolvida com mais frequência é Ler letras (M=2,38), depois Escrever palavras (M=2,48) e Escrever letras (M=2,37). Com menor frequência surge a actividade de Escrever palavras devagar (M=1,95), significando ler devagar ler de modo a destacar todos os sons da palavra. Ler e Escrever o nome (M=2,33 e M=2,35, respectivamente) são actividades que não aparecem entre as mais desenvolvidas, contudo várias crianças que deram como resposta “Nunca” comentaram que os pais agora já não os ensinam a ler e escrever o nome porque já o sabem fazer sozinhas, ou seja, trata-se de uma actividade que anteriormente desenvolviam com os pais embora actualmente não o façam pela razão apontada. Assim, 10 crianças (25%) dizem que os pais nunca as ensinam a ler o nome e 9 (22,5%) respondem que os pais nunca as ensinam a escrever, sendo que destas há 8 que mencionam o mesmo para ler e escrever o nome.

No Quadro 9, e comparando-o com os dois anteriores, podemos ver que as actividades de treino apresentam médias semelhantes e acima do ponto médio, com excepção para a actividade de Escrever palavras devagar que se encontra abaixo desse ponto. A actividade desenvolvida com maior regularidade, segundo as crianças, é a de Escrever palavras (M=2,48), seguida de Ler letras (M=2,38) e de Escrever letras (M=2,37) que apresentam médias muito semelhantes. Das práticas de treino, a que desenvolvem com menos regularidade é a de Escrever palavras devagar (M=1,95).

Quadro 9 – Regularidade das diversas práticas de treino

	N	Min.	Max.	Média	DP
Escr. palavras devagar	40	1	4	1,95	1,11
Ler outros nomes	40	1	4	2,13	1,22
Ler palavras devagar	40	1	4	2,23	1,07
Ler palavras	40	1	4	2,25	1,19
Ler o nome	40	1	4	2,33	1,31
Escrever o nome	40	1	4	2,35	1,27
Escrever outros nomes	40	1	4	2,35	1,19
Escrever letras	40	1	4	2,37	1,15
Ler letras	40	1	4	2,38	1,17
Escrever palavras	40	1	4	2,48	1,22

Conhecimentos Emergentes de Literacia

Era igualmente objectivo deste trabalho caracterizar os participantes quanto ao seu conhecimento emergente da literacia no que se refere às conceptualizações sobre a linguagem escrita e ao conhecimento da funcionalidade de suportes escritos.

No que se refere às conceptualizações, e como é possível observar no Quadro 10, a maior parte das crianças situava-se no primeiro nível (72,5%) que corresponde ao

início da diferenciação, em que a criança utiliza letras ou formas semelhantes a letras e organiza a sua escrita linearmente mas faz depender o significado da intenção de quem escreve. As respostas sem cotação, cinco no total, correspondem às recusas em escrever (12,5%).

Quadro 10 – Prova de Conceptualizações: níveis conceptuais

Níveis		
Conceptuais	Frequências	Percentagens
Nível 1	29	72,5%
Nível 2	5	12,5%
Nível 4	1	2,5%
Sub-total	35	87,5%
Sem cotação	5	12,5%
Total	40	100%

É de realçar que apenas cinco crianças atingem o nível 2, em que a criança utiliza a variabilidade das letras para representar diferentes significados, não existindo ainda critérios linguísticos, e uma o nível 4, em que a criança procura fazer corresponder os sons da palavra a letras e geralmente representa a sílaba por uma letra, podendo existir ou não uma relação entre a letra e o som que se pretende representar.

Quanto à sua percepção da funcionalidade, encontramos um resultado elevado no que respeita aos itens relativos a Identificação (identificar correctamente onde está escrito), com média de 12,85 para uma pontuação máxima de 13, o que seria de esperar visto que se tratava das questões mais simples, aparecendo em segundo lugar a Função (identificar correctamente a função do suporte apresentado), com uma média de 12,40, para um máximo de 23, e, por último, a Mensagem (dizer que tipo de mensagem costuma existir em diversos suportes), com média de 5,63 para um máximo de 20. Dada a dificuldade crescente dos três grupos de questões, era esperado um valor mais elevado para Mensagem, superior a Função, contudo tal não se verifica, indicando serem as questões relativas a Mensagem as que apresentaram um grau de dificuldade maior para

os nossos participantes.

Quadro 11 – *Descritivas para Prova de Funcionalidade*

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Identificação	40	10,00	13,00	12,85	0,58
Mensagem	40	0,00	20,00	5,63	3,90
Função	40	1,00	23,00	12,40	5,51
N	40				

Ainda relativamente aos resultados obtidos na prova de funcionalidade, encontramos uma associação positiva e significativa entre Mensagem e Função, o que significa que as crianças que identificam uma correctamente, tendencialmente também o farão relativamente à outra, ou seja, as crianças que referem mais a função do suporte terão igualmente uma noção mais clara sobre o tipo de mensagem que ele contém (Quadro 12).

Quadro 12 – *Correlações para Prova de Funcionalidade (correlação de Spearman)*

		Identificação	Mensagem	Função
Identificação	r	1,000	0,250	0,297
	p		0,120	0,063
	N	40	40	40
Mensagem	r	0,250	1,000	0,732**
	p	0,120		0,000
	N	40	40	40
Função	r	0,297	0,732**	1,000
	p	0,063	0,000	
	N	40	40	40

** Correlação significativa ao nível 0,01 (bi-caudal)

Procurámos verificar a existência, ou não, de uma relação entre os resultados da prova de funcionalidade e a de conceptualizações (Quadro 13). Constatámos a existência de algumas que passamos a descrever.

Foi encontrada uma associação significativa entre Total de funcionalidade e Função ($r=0,954$), Total de funcionalidade e Mensagem ($r=0,884$) e entre Mensagem e Função ($r=0,731$), isto a um nível de significância de 0,01, e entre Conceptualizações e Mensagem ($r=0,398$), Conceptualizações e Total de funcionalidade ($r=0,356$) e entre Conceptualizações e Função ($r=0,340$), ao nível 0,05.

Assim, as crianças que obtêm um resultado global mais elevado na prova de funcionalidade são as que melhor identificam a Mensagem e a Função, tal como as que melhor identificam Mensagem são as que também identificam melhor a Função e vice-versa. Embora não existindo uma associação tão forte como nos casos anteriores, as

crianças com um nível de conceptualização mais elevado são também aquelas que melhor identificam Mensagem e Função, obtendo igualmente um melhor resultado global na prova de funcionalidade.

Quanto à Identificação, os resultados surgem associados apenas às médias obtidas para Total da Prova de Funcionalidade mas somente ao nível de 0,05.

Quadro 13 – *Correlação entre conceptualizações e percepção da funcionalidade (correlação de Spearman)*

		Conceptualizaç	Identificação	Mensagem	Função	Totalfunc .média
Conceptualizações	r	1,000	0,139	0,398*	0,340*	0,356*
	p		0,427	0,018	0,046	0,036
	N	35	35	35	35	35
Identificação	r	0,139	1,000	0,250	0,297	0,337*
	p	0,427		0,120	0,063	0,034
	N	35	40	40	40	40
Mensagem	r	0,398*	0,250	1,000	0,731**	0,884**
	p	0,018	0,120		0,000	0,000
	N	35	40	40	40	40
Função	r	0,340*	0,297	0,731**	1,000	0,954**
	p	0,046	0,063	0,000		0,000
	N	35	40	40	40	40
Totalfunc. média	r	0,356*	0,337*	0,884**	0,954**	1,000
	p	0,036	0,034	0,000	0,000	
	N	35	40	40	40	40

* Correlação significativa ao nível 0,05 (bi-caudal)

** Correlação significativa ao nível 0,01 (bi-caudal)

Através do cálculo de correlação de Spearman não foram encontradas quaisquer associações entre os três tipos de práticas e a prova de funcionalidade. Contudo, numa tentativa de aprofundamento dos dados optámos por considerar dois grupos, consoante as práticas de literacia que referiram desenvolver. Criámos uma medida global de práticas pela média dos três tipos considerados no questionário e com base nessa medida organizámos 2 grupos um com maior e outro com menor frequência de práticas (dividindo pela mediana). Procurámos então verificar se existiam diferenças na percepção da funcionalidade e nas conceptualizações. No que se refere às conceptualizações das crianças não foram encontradas diferenças. Para a medida global da funcionalidade foram encontradas diferenças ($U(39)=1,806$ $p=0.035$ unicaudal). Estas diferenças apontam no sentido de que foi entre as crianças onde foi referido desenvolverem-se práticas com maior frequência que também se verificou melhor conhecimento sobre a funcionalidade da linguagem escrita.

Também no que se refere ao questionário e à prova de funcionalidade, procurou-se verificar a existência ou não de resultados superiores para as crianças com irmãos mais velhos, comparativamente às que os não tinham. Constatou-se que as médias para a frequência com que dizem desenvolver os três tipos de actividades de literacia familiar são superiores para as crianças com irmãos mais velhos mas, pelo contrário, são inferiores no que se refere aos resultados obtidos na prova de funcionalidade, para Identificação, Mensagem e Função. Como foi referido anteriormente, apenas uma criança referiu desenvolver actividades de leitura e escrita com um irmão mais velho, o que pode significar que, de acordo com a percepção destas crianças, não existe o hábito de partilha de actividades envolvendo a linguagem escrita entre irmãos. No entanto, as famílias das crianças com irmãos mais velhos, de acordo com as respostas das crianças, desenvolvem uma maior variedade de práticas de literacia e com maior regularidade.

V - Discussão dos Resultados

Práticas Familiares de Literacia

Na 1ª parte do questionário, em que se perguntava se costumavam ler/escrever com os pais, o que liam/escreviam e com quem, 67,5% das crianças disseram desenvolver actividades de leitura com familiares, sendo que as mesmas crianças referiram ler livros de histórias. Em Mata (1991), os pais indicam a actividade de leitura de histórias como uma actividade desenvolvida com muita frequência, o que justificaram pelo interesse manifestado pela criança. Também em Mata (2002, 2004) a maioria dos pais referiu desenvolver a actividade de leitura de histórias com os seus filhos. Assim, o interesse que as crianças manifestaram, ao indicar unicamente esta actividade quando lhes foi perguntado o que é que costumam ler, apresenta um paralelo com a justificação dos pais para o facto de lerem histórias com bastante regularidade, ou seja, o interesse da criança pela actividade. É de salientar igualmente que se trata de uma actividade indicada pelos pais como sendo muito frequente.

Os benefícios da leitura de histórias dependem das interacções que se estabelecem durante o desenvolvimento da actividade (Mata, 2002), contudo parece certo que se trata de uma actividade que promove, por um lado, a motivação para ler (Sénechal & Young, 2008; Temlock-Fields, 2004) e, por outro, o prazer de ler quando as crianças se encontram em níveis mais avançados de aprendizagem (Sénechal, 2006). Existem igualmente indicações de que a leitura de histórias promove a aquisição de

competências de literacia junto de crianças de meios sociais mais desfavorecidos, como acontece também junto das oriundas de meios mais favorecidos (Lonigan, 2004).

O familiar com quem mais desenvolviam actividades de leitura era a mãe, em primeiro lugar, e depois o pai e a mãe. Tal como se verificou no estudo de Nutbrown e Hannon (2003), são as mães quem maioritariamente acompanha os filhos em idade pré-escolar em actividades de literacia, contudo verifica-se igualmente a participação dos pais.

Não obstante 19 crianças terem irmãos mais velhos, apenas uma referiu desenvolver actividades de leitura com um irmão mais velho, o que pode significar que as crianças participantes não têm o hábito de se envolver em actividades de literacia com os irmãos, ou mesmo com avós e outros familiares, também pouco referidos, mas sim com os pais.

Relativamente às práticas de escrita, estas são percebidas como desenvolvidas com menor regularidade em contexto familiar (55%) do que as de leitura. Uma maior regularidade de actividades de leitura em relação às de escrita foi também encontrada por Mata (2002), embora os resultados tenham sido obtidos junto dos pais e não das crianças, como acontece no presente estudo. Para além de uma maior frequência das actividades de leitura, encontrou também mais conhecimentos de funcionalidade da leitura do que da escrita, a que certamente não será alheio o facto de serem mais regulares. As actividades de escrita que mais disseram desenvolver foram, em primeiro lugar, escrever em livros de actividades e em segundo escrever palavras e escrever cartas. É de realçar que duas constituem actividades de treino (escrever em livros de actividades e escrever palavras), aquelas que os participantes globalmente mais dizem desenvolver, e uma do dia-a-dia (escrever cartas).

Os familiares com quem disseram desenvolver actividades escritas foram o pai e a mãe e, em segundo lugar, a mãe. Se compararmos com os resultados obtidos para a leitura, verificamos que os pais, de acordo com a percepção das crianças, participam com mais regularidade em actividades de escrita do que de leitura, continuando as mães a estar presentes nestas actividades.

Quanto à variedade de práticas e à sua regularidade, as crianças disseram desenvolver actividades que se enquadram nos três tipos considerados (dia-a-dia, entretenimento e treino), sendo as diferenças significativas entre as frequências com que disseram desenvolver práticas de treino e do dia-a-dia e de treino e de entretenimento. As que perceberam como sendo mais regulares são as de treino ($M=2,3$). Embora

neste trabalho se tenham analisado os tipos de práticas e a sua regularidade através da percepção das crianças, existe alguma semelhança com os resultados obtidos em Lourenço (2007) e de Mata e Pacheco (2009), que realizaram os seus estudos com pais.

No estudo de Lourenço (2007), os pais indicaram desenvolver os três tipos de práticas mas desenvolviam mais práticas de treino do que dos outros dois tipos, com uma média de 3,4, que é elevada relativamente a um máximo de 4. Para entretenimento encontrou a média de 2,5 e para dia-a-dia de 2,4. Foi encontrada uma diferença significativa entre as práticas de treino e do dia-a-dia e entre as de treino e as de entretenimento. Neste trabalho, também foi encontrada uma diferença significativa entre os mesmos tipos de práticas.

Em Mata e Pacheco (2009) também foi encontrada uma variabilidade nas práticas familiares de literacia que os pais indicaram desenvolver mas, neste caso, as diferenças entre as médias obtidas para cada tipo de práticas são todas significativas. De acordo com os pais, as actividades mais desenvolvidas eram as de treino, com média de 3,1 que se pode considerar elevada relativamente a um máximo de 4, depois as de entretenimento com média de 2,6 e de 2,4 para dia-a-dia.

Refira-se que as médias obtidas para os três tipos de práticas em ambos os estudos são semelhantes enquanto no presente estudo as actividades de entretenimento são as menos mencionadas, e não as do dia-a-dia como nos trabalhos referidos, e as médias obtidas para os três tipos de práticas são todas inferiores, abaixo de 2,5 que é o ponto médio da escala.

Embora as actividades de entretenimento fossem as desenvolvidas com menor regularidade, uma delas, a leitura de histórias, obtém a média mais elevada, 3,08, sendo portanto a actividade de literacia familiar desenvolvida com mais regularidade. É de salientar que também noutros estudos a actividade de leitura de histórias é aquela que os pais dizem desenvolver com mais frequência (Lonigan, 2004; Lourenço, 2007; Mata, 1991, 2002, 2004).

A primeira questão de investigação deste trabalho era verificar se as crianças participavam em actividades de literacia familiar variadas, de acordo com a sua percepção, e a primeira hipótese era que para os diferentes tipos de práticas, as crianças percebem a sua frequência de modos diferentes. Perante os dados obtidos, esta hipótese é aceite pois as crianças efectivamente disseram envolver-se em actividades variadas de literacia, actividades essas que se inserem nos três tipos de práticas considerados.

A segunda questão de investigação era verificar se as crianças diziam participar mais em actividades de treino do que actividades dos outros tipos, o que foi possível constatar pela análise dos dados obtidos.

Conhecimentos Emergentes da Linguagem Escrita

Relativamente à Prova de Conceptualizações, foi encontrada uma maioria de crianças situando-se no nível 1, que corresponde ao início da diferenciação entre escrita e desenho, com cinco crianças a situar-se no nível 2 (utilização de critérios grafo-perceptivos na construção das produções escritas) e uma no nível 4 (fonetização silábica da escrita).

Em Lourenço (2007) a maioria das crianças situava-se no nível 1, que neste estudo corresponde à utilização de critérios grafo-perceptivos, verificando-se o mesmo no estudo de Mata (2002). Assim, no presente estudo, as crianças situavam-se num nível conceptual menos avançado. Além disso, nos dois estudos mencionados verificou-se que as crianças se distribuíam ao longo dos diversos níveis, o que não se verificou neste.

No que se refere aos resultados encontrados para a Identificação foi bastante elevada (média de 12,85 para um máximo de 13,00), para Mensagem foi baixa (média de 5,63 para um máximo de 20,00) e para Função não muito elevada (média de 12,40 para um máximo de 23,00). Comparando estes resultados com os dos estudos de Lourenço (2007) e de Mata (2008a), que utilizaram um instrumento similar no primeiro caso, e o mesmo no segundo, verificamos que os resultados obtidos são semelhantes. Já no que se refere a Mensagem e Função, não se encontrou o mesmo paralelo pois em ambos os trabalhos os resultados respeitam o carácter gradativo da prova, que apresenta um grau crescente de dificuldade (Mata, 2008a), Embora à partida a identificação correcta da Função constituísse a tarefa mais difícil, pois corresponde a uma percepção mais elaborada da funcionalidade, as crianças tiveram menos dificuldade na identificação da Função do que da Mensagem.

Quanto à obtenção de resultados mais baixos neste estudo, o que se verificou relativamente aos três instrumentos aplicados, poderá ser o efeito de os nossos participantes pertencerem a meios sociais diversos, incluindo meios mais desfavorecidos, contrariamente aos estudos com os quais se estabeleceu comparação que tiveram participantes de classe média e média-alta. Ora, há estudos que indicam que

as crianças de meios mais desfavorecidos apresentam menos competências (Purcell-Gates, 2004; Sulzby, 1985).

No trabalho de Mata e Pacheco (2009), as crianças que mais desenvolviam actividades de entretenimento e do dia-a-dia apresentavam um nível mais avançado de conceptualizações. O facto de as crianças se envolverem naturalmente em actividades de literacia permite-lhes contactar, experimentar, usar e reflectir sobre a linguagem escrita, o que lhes permite alcançar níveis de conceptualização mais avançados mais facilmente (Mata & Pacheco, 2009). Contudo, não foram encontradas quaisquer associações entre a Prova de Conceptualizações e o Questionário.

Deste modo, e no que diz respeito à terceira questão de investigação, não foram encontradas relações entre a Prova de Conceptualizações e o Questionário, não se confirmando a segunda hipótese, de acordo com a qual as crianças que desenvolviam actividades de entretenimento e do dia-a-dia com maior regularidade se situavam num nível conceptual mais avançado.

Encontraram-se algumas associações significativas entre os resultados da Prova de Conceptualizações e da Prova de Funcionalidade, confirmando a tendência para que a um nível mais avançado de conceptualizações corresponda uma percepção mais elaborada da funcionalidade da escrita, tal como se verificou nos estudos de Lourenço (2007), Mata (2002), Mata (2008a) e Mata e Pacheco (2009).

Embora não existisse uma correlação entre a Prova de Funcionalidade e o Questionário, encontrou-se alguma relação entre o Total da Prova de Funcionalidade e o Total de práticas. Assim, não se confirma a nossa Hipótese 3, de que as crianças que dizem desenvolver mais actividades de entretenimento e do dia-a-dia são aquelas que têm um maior conhecimento sobre a funcionalidade da escrita. Este resultado era esperado pois estes dois tipos de actividade, que se integram na rotina familiar, promovem uma percepção mais elaborada da funcionalidade (Mata & Pacheco, 2009) por serem contextualizadas e significativas (Mata, 2008a).

VI – Considerações Finais

No final deste trabalho, resta tentar dar resposta a três questões: quais os contributos deste trabalho, que limitações apresenta e que continuidade poderá ter.

Quanto à primeira questão, o principal contributo deste trabalho será o facto de se ter explorado as práticas familiares de literacia a partir das percepções das crianças,

ao invés de se procurar caracterizá-las através da perspectiva dos pais, como na maioria dos estudos apresentados. Esta linha de investigação foi a utilizada por Nutbrown e Hannon (2003), que consideraram que as crianças de cinco anos são capazes de transmitir as práticas que para elas são mais significativas.

Por outro lado, foram utilizados instrumentos de avaliação de conhecimentos emergentes desenvolvidos e testados recentemente, sendo que a prova de funcionalidade utilizada permite uma caracterização mais diferenciada da percepção da funcionalidade (Mata, 2008a) e o questionário adaptado e usado neste trabalho se baseia num questionário que explora as práticas familiares de literacia de acordo com três tipos de práticas e que permite uma caracterização também mais diferenciada dessas práticas, o que pode ser importante para se compreender melhor em que medida as práticas familiares de literacia influenciam o conhecimento emergente da linguagem escrita (Mata & Pacheco, 2009).

Relativamente às suas limitações, pode indicar-se o facto de se terem avaliado apenas dois indicadores de literacia emergente – conceptualizações da linguagem escrita e conhecimento da funcionalidade -, o que originou a obtenção de resultados pouco abrangentes. Poderiam explorar-se mais conhecimentos emergentes, como as convenções da linguagem escrita, a consciência fonológica, a linguagem técnica da leitura e escrita e a motivação, por exemplo.

No que respeita a uma eventual continuidade, pode apontar-se a possibilidade de se desenvolverem estudos acerca desta temática partindo das percepções das crianças, que se verificou não serem muito díspares das percepções dos pais, especialmente nos estudos que utilizaram os mesmos instrumentos ou instrumentos semelhantes (Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009).

VII – Referências Bibliográficas

- Alves Martins, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.) *L'Enfant Apprenti Lecteur: l'entrée dans le système écrit* (pp. 73-82). Paris: INRT, L'Harmattan.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Besse, J.M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.). *L'Enfant Apprenti Lecteur: l'entrée dans le système écrit* (pp. 43-72). Paris: L'Harmattan.
- Chauveau, G., Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Acquisition de la lecture-écriture et métacognition. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.). *L'Enfant Apprenti Lecteur: l'entrée dans le système écrit* (pp. 7-22). Paris: L'Harmattan.
- Chauveau, G. (1997). Comment l'enfant devient lecteur. In G. Chauveau *Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture* (pp. 155-170). Paris: RETZ.
- Chauveau, G. (2001). Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur?. In G. Chauveau (Ed.) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp.5-14). Paris: RETZ.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des Apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (Ed.) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 32-43). Paris: RETZ.
- Darling, S. (2004). Future Directions for Family Literacy. In B. Wasik (Ed.). *Handbook of Family Literacy* (pp.-). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Downing, J. (1984). Task Awareness in the Development of Reading Skill. In J. Downing & R. Valtin. *Language Awareness and Learning to Read* (pp. 27-55). New York: Springer-Verlag.
- Farran, D., Aydogan, C., Kang, S., & Lipsey, M. (2006). Preschool Classroom Environments and Quality of Children's Literacy and Language Behaviours. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research. Vol. 2.* (pp. 257-268). New York: The Guilford Press.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas* (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, E. (1993). Clarté Cognitive en Grande Section Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.). *L'Enfant Apprenti Lecteur: l'entrée ds le système écrit* (pp. 83-104). Paris: INRP, L'Harmattan.
- Fuligni, A, & Brooks-Gunn, J. (2004). Early Childhood Intervention in Family Literacy Programs. In B. Wasik (Ed.). *Handbook of Family Literacy* (pp.117-135). Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. Porto: *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 312-326.

- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M.G. Palácios (Eds.). *Os Processos de Leitura e Escrita* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1996). *Notes from a kidwatcher: selected writings of Yetta M. Goodman*. Ed. By Sandra Wilde.
- Hall, N. (1986). *The Emergence of Literacy*. London: UKRA, Hoddler & Stoughton.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174, 3, 215-228.
- Hannon., P. (2003). Family Literacy Programs. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 99-101). London: SAGE Publications Ltd.
- Hannon, P., & Bird, V. (2004). Family Literacy in England: Theory, Practica, Research, and Policy. In B. Wasik (Ed.). *Handbook of Family Literacy* (pp. 23-39). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lonigan, C. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. In B. Wasik (Ed.). *Handbook of Family Literacy* (pp. 57-81). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associatse, Publishers.
- Lourenço, C. (2007). Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre a linguagem escrita. Monografia de licenciatura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Machado, L. (2008). A Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação da Infância*. APEI, 83, 29-33.
- Mata, L. (1999). Literacia – O Papel da família na sua apreensão. Lisboa: *Análise Psicológica*, 1, XVII, 65-77.
- Mata, L. (2002). Literacia Familiar. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Mata, L. (2004). Era uma vez Lisboa: *Análise Psicológica*, 1, XXII: 95-108.
- Mata, L. (2008a). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. In A.P. Machado, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Mata (2008b). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? In A.P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Org.). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Conteúdos*. Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2008c). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGDC.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de Literacia Familiar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64, 1, 95-114.
- Morrow, L (1997). *Literacy Development in the Early Years: helping children read and write*. (3th. Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Morrow, L., & Temlock-Fields, J. (2004). Use of Literature in the Home and at School. In B. Wasik (Ed.) *Handbook of Family Literacy* (pp. 83-115). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Neuman, S., Koh, S., & Dwyer, J. (2008). CHELLO: The Child-Home Environment Language and Literacy Observation. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 159-172.
- Nutbrown, C. & Hannon, P. (2003). Children's Perspectives on Family Literacy: Methodological Issues, Findings and Implications for Practice. *Journal of Early Childhood Literacy*. 3, 115-145.
- Peixoto, C., Leal, T., & Cadima, J. (2008). Comportamentos Interactivos de Leitura Conjunta Adulto-Criança. In A.P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Org.). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho.
- Perry, N.J., Kay, S.M., & Brown, A. (2007). Continuity and change in home literacy practices of Hispanic families with preschool children. *Early Child Development and Care*. 178, 1, 99-113.
- Rogovas-Chauveau, E. (1993). Le dialogue metacognitif et le savoir lire. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.). *L'Enfant Apprenti Lecteur: l'entrée dans le système écrit* (pp. 161-173). Paris: INRP: L'Harmattan.
- Saracho, O. (2007). Hispanic Families as Facilitators of Their Children's Literacy Development. *Journal of Hispanic Higher Education*. 6, 103-117.
- Sénéchal, M. (2006). Testying the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*. 10,1, 59-87.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on children's Aquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Reasearch*, 78, 880-907.
- Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as writers and readers. In M. Farr (Ed.) *Advances in writing Research* (Vol. 1). Children's Early Writing Development. Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation.
- Wasik, B., & Herrman, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. In B. Wasik (ed.). *Handbook of Family Literacy* (pp. 3-22). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Viana, F.L. (2002). Melhor Falar para Melhor Ler. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos). Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança

Anexo A
Estrutura dos Níveis Ocupacionais

ESTRUTURA DOS NÍVEIS OCUPACIONAIS

NÍVEIS		FUNÇÕES	FORMAÇÃO	EXEMPLOS
GERENTES		Definição da política geral da empresa ou funções consultivas na organização da mesma.	Conhecimentos de planificação e coordenação das actividades fundamentais da Empresa.	0- Inspector-geral, secretário-geral, administrador, comandante de navio
1-QUADROS SUPERIORES	1.1-Técnicos de Produção e outros.	Trabalho de criação ou adaptação de métodos e processos técnico-científicos.	Conhecimentos de planificação e coordenação das actividades fundamentais do campo em que está situado e que obriga ao estudo e investigação de problemas de grande responsabilidade a nível técnico.	1.1-Engenheiro, economista, professor do ensino secundário, chefe de departamento industrial.
	1.2-Técnicos Administrativos			1.2-Chefe de divisão, chefe de departamento, chefe de serviço, analista de sistemas.
2-QUADROS MÉDIOS	2.1-Técnicos de Produção e outros.	Funções de organização e adaptação da planificação estabelecida superiormente e directamente ligadas a trabalhos de carácter executivo.	Formação profissional técnica de nível médio visando trabalhos de execução, estudo e planificação num campo bem definido ou de coordenação em vários campos.	2.1-Agente técnico de engenharia, topógrafo, professor de ensino primário, encarregado geral, chefe de serviços de produção.
	2.2-Técnicos Administrativos			2.2-Chefe de secção administrativa, gerente, tesoureiro, programador.
3.1-ENCARREGADOS, CONTRAMESTRES		Orientação de um grupo de trabalho, segundo directrizes fixadas superiormente, mas exigindo o conhecimento dos processos de actuação.	Formação profissional completa com especialização em determinado campo.	3.1-Mestre, encarregado, chefe de secção fabril ou de produção, chefe de mesa.
3.2-PROFISSIONAIS ALTAMENTE QUALIFICADOS (Administrativos, comércio, produção e outros)		Funções de execução de exigente valor técnico, enquadradas em directrizes gerais fixadas superiormente.	Formação profissional completa que, para além de conhecimentos técnicos e práticos, exija uma especialização.	3.2-Comissário, assistente de bordo, desenhador de construção civil, dietista, técnico radiologista, serralheiro mecânico (ajustador e fresador).

(continua)

(continuação)

NÍVEIS		FUNÇÕES	FORMAÇÃO	EXEMPLOS
4-PROFISSIONAIS QUALIFICADOS	4.1-Administrativos	Funções de carácter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não rotineiras, enquadradas em directivas gerais bem definidas, exigindo o cumprimento do seu plano de execução.	Formação profissional completa ou profissional (intelectual ou manual), que implique conhecimentos teóricos e práticos.	4.1-Escriturário, empregado de escritório, operador mecânico-gráfico.
	4.2-Comércio			4.2-Caixeiro viajante, caixa de balcão.
	4.3-Produção e outros.			4.3-Rectificador especializado (fábrica em série), cantoneiro, tratador de gado, pontecedor, auxiliar de enfermagem.
5-PROFISSIONAIS SEMI-QUALIFICADOS (ESPECIALIZADOS) (Administrativos, comerciais, produção e outros)	Funções de execução, totalmente planificadas e definidas, de carácter predominantemente mecânico ou manual, pouco complexas, normalmente rotineiras e por vezes repetitivas.	Formação profissional num campo limitado ou conhecimentos profissionais práticos e elementares.	5-Registador medidor, telefonista, tintureiro, brochador mecânico, ajudante de cozinha, operador de cravadeira.	
6-PROFISSIONAIS NÃO-QUALIFICADOS (INDIFERENCIADOS)	Tarefas simples, diversas e normalmente não especificadas, totalmente determinadas.	Conhecimentos de ordem prática susceptíveis de serem adquiridos num curto espaço de tempo.	6-Assentador de carris, contínuo, servente, guarda-mercado, contínuo, embalsador (cortiça).	

Silva Santos et al. (1973)

FUNCIONALIDADE

Imagens para o Pré-escolar

INSTRUÇÕES:

Material: fotos de suportes de escrita diversificados mais alguns suportes

	
<p>Autocarro – destino do autocarro (se a criança se referir à matrícula, perguntar se há alguma coisa mais escrita)</p>	<p>Embalagens – nomes dos produtos, validade, composição, etc.</p>
	
<p>Placas nas ruas – placa com os nomes das ruas (cuidado, se a criança não disser, nunca referir a palavra ‘nomes’, porque aí induz logo a resposta).</p>	

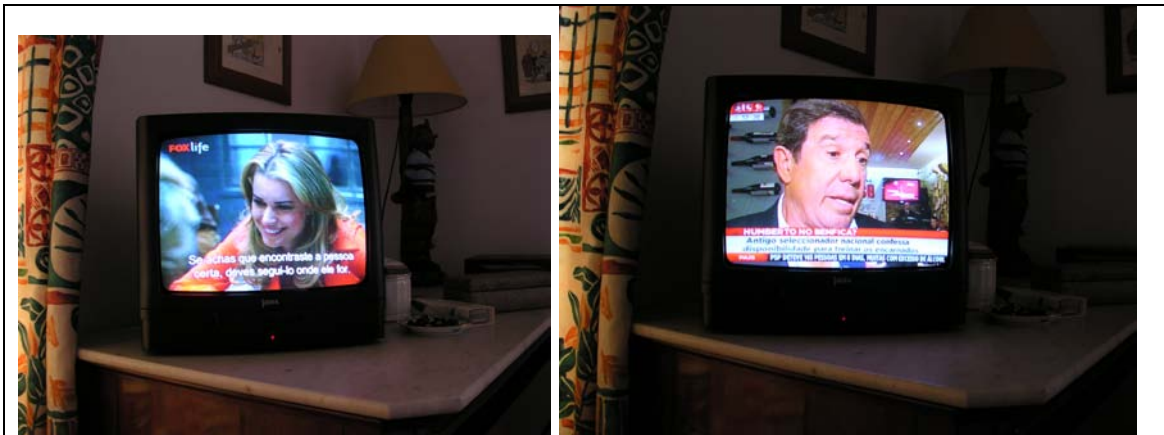


Toldo das lojas – Nome da loja

Placas de Direcção - Nomes das terras, de locais, etc. (cuidado! Se a criança não der o nome correcto quando se referir a este suporte dizer nestas placas e nunca se referir a nada que indique direcção ou nomes)



Painéis Publicitários – Nome dos produtos e mensagens a eles associadas



Televisão – Legendas, etc	
Suporte – Revista tipo TV guia	Suporte envelope preenchido com direcção e remetente
Revista - Programa, coisas das novelas, etc	Envelope – Direcção e nome
Suporte – Mapa	Suporte - Jornal
Mapa - Nome das localidades, das ruas, etc	Jornal - Notícias diversificadas
Suporte – Livro de Histórias	Suporte - Livro de Receitas
Livro de histórias – levar um livro que seja nitidamente de histórias, mas que não levar uma história muito conhecida, pode ser um livro com compilações de histórias.	Livro de receitas - receitas, ingredientes

Procedimento:

É apresentada uma foto de cada vez sendo colocadas à criança as seguintes questões:

Questão	Objectivo
1. O que é isto? Está aqui alguma coisa escrita? Onde?	Identificar o suporte e a escrita nele contida. Se a criança não identificar correctamente, registar o que ela diz e dizer o nome dele embora tendo o cuidado de não dar indicadores sobre a sua função. Assim nas placas de rua e de direcção referir-se só a placas, nos cartazes publicitários, referir-se só a cartazes; nos toldos das lojas referir-se só a toldos; no livro de receitas referir-se só a 'estes livros' tal como no livro de histórias.
2. O que se escreve nos(as) _____ (utilizar o nome do suporte correcto, placas, embalagens, televisões, mapas, painéis, jornais, envelopes,)?	Identificar o tipo de mensagem característica do suporte. Não se referir aquele suporte específico mas sim ao tipo de suporte. Por exemplo: Não perguntar o que está aqui escrito no mapa, mas sim o que se escreve nos mapas; não perguntar o que está aqui escrito no livro, mas sim o que se escreve nestes livros;
3. Para que se escreve nos(as) _____ (utilizar o nome do suporte) para que serve esta escrita?	Identificar a função da escrita do suporte.

Registar todas as respostas que a criança dá.

Cotação:

Identificação da escrita no suporte:

- 0 – Se não responde ou não identifica onde está escrito.
- 1 – Identificação correcta da localização da escrita

Tipo de mensagem:

- 0 – Se não responde ou refere um conteúdo desadequado.
- 1 – Conteúdo adequado mas restrito aquele suporte ou etiquetagem
- 2 – Conteúdo adequado ao tipo de suporte

Função do Suporte:

- 0 – Se não responde ou refere uma função desajustada
- 1 – Função pouco explicitada
- 2 – Função bem identificada.

Questionário de percepções das crianças sobre as práticas de
literacia familiar

Nº _____

Data de nascimento: ____/____/____

Data de realização do questionário: ____/____/____

PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:

Número de irmãos e respectivas idades: _____

PAI

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

MÃE

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

OUTROS:

Anos de frequência do JI: _____

Agora vou fazer-te algumas perguntas sobre actividades de leitura e escrita que se podem fazer em casa, para saber o que as crianças gostam de ler e escrever antes de irem para a escola.

OBRIGADA PELA TUA AJUDA!

1ª PARTE: QUESTÕES PRÉVIAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR

Nº _____

1. Os teus pais costumam **ler** contigo ou para ti?

1.1. O que é que costumam **ler**?

1.2. Quem é que **lê** mais contigo, o teu pai ou a tua mãe?

2. Os teus pais costumam **escrever** contigo ou para ti?

2.1. O que é que costumam **escrever**?

2.2. Quem é que **escreve** mais contigo, a tua mãe ou o teu pai?

Observações:

Práticas de leitura e escrita realizadas no DIA-A-DIA

Actividades de leitura e escrita que estão integradas nas rotinas diárias das famílias

	Muitas vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
1. Os teus pais costumam ler receitas de bolos, comidas e outras coisas contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os teus pais costumam escrever receitas de bolos, comidas e outras coisas contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os teus pais costumam ler cartas contigo ou para ti? Os teus pais costumam-te ler ou costumam ler com eles cartas (do correio, que outras pessoas escrevem)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os teus pais costumam escrever contigo ou para ti cartas para mandares a outras pessoas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os teus pais costumam ler recados (p.ex. da educadora, do colégio) contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os teus pais costumam escrever contigo recados para outras pessoas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os teus pais costumam ler , contigo ou para ti, o que está escrito nas embalagens (cereais, bolachas, leite, ou outras coisas)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os teus pais costumam escrever etiquetas contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os teus pais costumam ler o que têm escrito nas listas de compras contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os teus pais costumam escrever as listas das coisas que precisam comprar contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Práticas de leitura e escrita de ENTRETENIMENTO

Actividades de leitura e escrita que servem de distração e ocupação de tempos livres

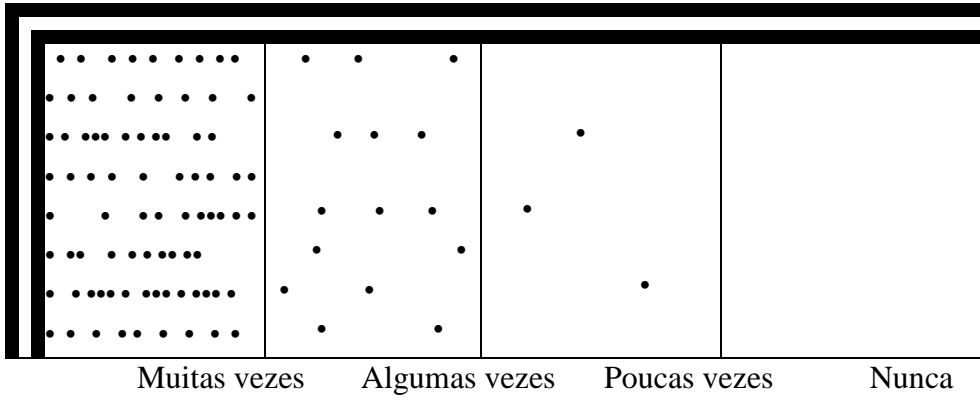
	Muitas vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
11. Sabes o que são palavras cruzadas? Os teus pais costumam fazer palavras cruzadas contigo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os teus pais costumam fazer puzzles de palavras contigo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sabes o que são sopas de letras? Os teus pais costumam fazer sopa de letras contigo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quando estão a ver televisão os teus pais costumam ler-te as legendas de filmes ou de outros programas da TV?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os teus pais costumam ler histórias contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os teus pais costumam escrever histórias contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os teus pais costumam ler rimas ou poesia contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os teus pais costumam escrever rimas ou poesia contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os teus pais costumam ler revistas contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os teus pais costumam ler jornais contigo ou para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Práticas de leitura e escrita de TREINO

Actividades de leitura e escrita em que se procura ensinar ou treinar a leitura e/ou a escrita de letras, palavras, etc.

	Muitas vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
21. Os teus pais costumam ajudar-te a ler letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os teus pais costumam ensinar-te a escrever letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os teus pais costumam ensinar-te a ler o teu nome?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os teus pais costumam ensinar-te a escrever o teu nome?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os teus pais costumam ensinar-te a ler nomes de outras pessoas da tua família (pais, irmãos) ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Os teus pais costumam ensinar-te a escrever nomes de outras pessoas da tua família (pais, irmãos) ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Os teus pais costumam ensinar-te a ler algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Os teus pais costumam ensinar-te a escrever algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Os teus pais costumam ler palavras devagar, para tu perceberes os sons dessa palavra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os teus pais costumam escrever palavras devagar, para tu veres como se escreve cada som da palavra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo D
Grelha de Frequência



À Direcção da
Santa Casa da Misericórdia de XXXXX
XXXXX, 14 de Janeiro de 2009

Exm^{os} Senhores

Sou aluna finalista do Mestrado Integrado em Psicologia do ISPA, Área de Educacional, e encontro-me a realizar um trabalho sobre a percepção das crianças sobre as práticas familiares de literacia e o conhecimento emergente da linguagem escrita.

Assim, venho por este meio solicitar a autorização de V.Ex^{as}. para aplicar às crianças de 5-6 anos que frequentam o vosso jardim-de-infância três instrumentos, sobre a percepção das práticas familiares de literacia, o conhecimento da funcionalidade de suportes escritos e as conceptualizações sobre a linguagem escrita. Os dados serão confidenciais e só serão aplicados os instrumentos às crianças cujos pais/encarregados de educação autorizarem a sua participação no estudo e que manifestem vontade de participar.

Sem outro assunto de momento, agradecendo desde já a vossa melhor atenção, aguardo a vossa resposta,

Com os melhores cumprimentos,

(Clarisse Cunha)

AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Sou aluna finalista do ISPA, do Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Educacional, e encontro-me a realizar um trabalho sobre a percepção das crianças sobre as práticas familiares de literacia e o conhecimento emergente da linguagem escrita.

Assim, venho por este meio solicitar a vossa autorização para aplicar ao/à seu/sua educando/a três instrumentos, sobre a percepção das práticas familiares de literacia, o conhecimento da funcionalidade de suportes escritos e as conceptualizações sobre a linguagem escrita. Os dados serão confidenciais e só serão aplicados os instrumentos às crianças cujos pais/encarregados de educação autorizarem a sua participação no estudo e que o queiram fazer.

Agradecendo desde já a vossa colaboração, encontro-me disponível para qualquer esclarecimento,

11 de Fevereiro de 2009

(Clarisse Cunha)

Análise da Consistência Interna do Questionário - Alfas de Cronbach

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	40	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,817	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
pracdia1	18,05	40,510	,591	,791
pracdia2	18,40	39,785	,642	,785
pracdia3	18,08	40,481	,615	,789
pracdia4	18,58	48,097	,116	,832
pracdia5	18,10	40,503	,547	,795
pracdia6	18,10	40,656	,536	,797
pracdia7	17,98	41,204	,454	,806
pracdia8	18,38	43,369	,444	,806
pracdia9	18,05	42,049	,409	,811
pracdia10	17,88	39,497	,608	,788

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	40	100,0

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	40	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,822	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
pracentrn1	18,83	48,558	,331	,821
pracentrn2	18,28	45,076	,379	,821
pracentrn3	18,33	43,353	,514	,805
pracentrn4	17,75	43,372	,451	,813
pracentrn5	17,08	47,815	,335	,821
pracentrn6	18,30	41,395	,683	,787
pracentrn7	18,38	44,240	,567	,801
pracentrn8	18,08	42,122	,604	,795
pracentrn9	18,18	42,251	,557	,801
praentn10	18,18	41,738	,644	,791

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	40	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,778	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
practrein1	20,43	39,276	,460	,757
practrein2	20,43	39,174	,481	,755
practrein3	20,48	38,615	,435	,761
practrein4	20,45	41,485	,262	,783
practrein5	20,68	38,789	,466	,756
practrein6	20,45	38,356	,518	,749
practrein7	20,55	39,023	,466	,756
practrein8	20,33	37,148	,589	,739
practrein9	20,58	41,174	,368	,768
practrein10	20,85	40,336	,414	,763

Teste de Normalidade

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Diadia	,166	40	,007	,943	40	,043
Entretenimento	,140	40	,046	,927	40	,013
Treino	,133	40	,073	,964	40	,233
Práticas	,118	40	,166	,963	40	,208

a. Lilliefors Significance Correction

Respostas das Crianças às perguntas 1., 1.1. e 1.2. do Questionário (Os teus pais costumam ler contigo ou para ti? O que é que costumam ler? Quem é que lê mais contigo, o teu pai ou a tua mãe?)

Respostas das Crianças à pergunta 1. do Questionário: Os teus pais costumam ler contigo ou para ti?

ler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	13	32,5	32,5	32,5
	1	27	67,5	67,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Respostas das Crianças à pergunta 1.1. do Questionário: O que é que costumam ler?

lerlivroshist

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	13	32,5	32,5	32,5
	1	27	67,5	67,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

lerrevistas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

lerlivrosreceit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quadro 2 – Respostas das Crianças à pergunta 2.2. do Questionário: Quem é que lê mais contigo, o teu pai ou a tua mãe?

lercompai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	36	90,0	90,0	90,0
	1	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

lercommãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	27	67,5	67,5	67,5
	1	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

lerpaiemãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	33	82,5	82,5	82,5
	1	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

lerirmãos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

leravós

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	37	92,5	92,5	92,5
	1	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

leroutrosfamiliares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	38	95,0	95,0	95,0
	1	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Respostas das Crianças às perguntas 2., 2.1. e 2.2. do Questionário (Os teus pais costumam escrever contigo ou para ti?, O que é que costumam escrever? E Quem é que escreve mais contigo, a tua mãe ou o teu pai?)

Respostas das Crianças à pergunta 2. do Questionário: Os teus pais costumam escrever contigo?

escrever

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	18	45,0	45,0	45,0
	1	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Sim-1

Não-0

Quadro 3 – Respostas das Crianças à pergunta 2.1. do questionário: O que é que costumam escrever?

escdesenhos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	38	95,0	95,0	95,0
	1	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escletras

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	37	92,5	92,5	92,5
	1	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escnomepp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	37	92,5	92,5	92,5
	1	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escnomes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	38	95,0	95,0	95,0
	1	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escpalavras

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	36	90,0	90,0	90,0
	1	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escfrases

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

eschistorias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

esccartas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	36	90,0	90,0	90,0
	1	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

esclivroactivid

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	35	87,5	87,5	87,5
	1	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escsopaletas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	38	95,0	95,0	95,0
	1	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

esctrabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quadro 4 - Respostas das Crianças à pergunta 2.2. do Questionário: Quem é que escreve mais contigo, a tua mãe ou o teu pai?

escpai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	37	92,5	92,5	92,5
	1	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escmãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	34	85,0	85,0	85,0
	1	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escpaimãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	30	75,0	75,0	75,0
	1	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escirmãos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escavós

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

escoutros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	97,5	97,5	97,5
	1	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quadro 5 - Descritivas para Questionário de Percepções das Crianças sobre as Práticas Familiares de Literacia

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Diadia	40	1,00	3,40	2,0175	,70960
Entretenimento	40	1,00	3,90	2,0150	,72979
Treino	40	1,00	3,90	2,2800	,68844
Práticas	40	1,00	3,73	2,1042	,65032
Valid N (listwise)	40				

Significância da Diferença entre Médias para os 3 Tipos de Práticas Familiares de Literacia – t test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Diadia	2,0175	40	,70960	,11220
	Entretenimento	2,0150	40	,72979	,11539
Pair 2	Diadia	2,0175	40	,70960	,11220
	Treino	2,2800	40	,68844	,10885
Pair 3	Treino	2,2800	40	,68844	,10885
	Entretenimento	2,0150	40	,72979	,11539

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Diadia & Entretenimento	40	,804	,000
Pair 2	Diadia & Treino	40	,741	,000
Pair 3	Treino & Entretenimento	40	,736	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Diadia - Entretenimento	,00250	,45092	,07130	-,14171	,14671	,035	39	,972
Pair 2	Diadia - Treino	-,26250	,50316	,07956	-,42342	-,10158	-3,300	39	,002
Pair 3	Treino - Entretenimento	,26500	,51717	,08177	,09960	,43040	3,241	39	,002

Quadro 6 - Correlações entre os 3 Tipos de Práticas Familiares de Literacia (coeficiente de correlação de Spearman)

Correlations			Diadia	Entretenimento	Treino
Spearman's rho	Diadia	Correlation Coefficient	1,000	,839**	,750**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	40	40	40
	Entretenimento	Correlation Coefficient	,839**	1,000	,683**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	40	40	40
	Treino	Correlation Coefficient	,750**	,683**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 7 – Regularidade das diversas práticas do dia-a-dia

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
pracdia1	40	1	4	2,12	1,137
pracdia2	40	1	4	1,78	1,143
pracdia3	40	1	4	2,10	1,105
pracdia4	40	1	4	1,60	,900
pracdia5	40	1	4	2,08	1,207
pracdia6	40	1	4	2,08	1,207
pracdia7	40	1	4	2,20	1,285
pracdia8	40	1	4	1,80	1,018
pracdia9	40	1	4	2,12	1,265
pracdia10	40	1	4	2,30	1,224
Valid N (listwise)	40				

Quadro 8 – Regularidade das diversas práticas de entretenimento

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
pracentrn1	40	1	4	1,33	,859
pracentrn2	40	1	4	1,88	1,285
pracentrn3	40	1	4	1,83	1,238
pracentrn4	40	1	4	2,40	1,355
pracentrn5	40	1	4	3,08	,971
pracentrn6	40	1	4	1,85	1,189
pracentrn7	40	1	4	1,78	1,050
pracentrn8	40	1	4	2,08	1,228
pracentrn9	40	1	4	1,97	1,291
pracentrn10	40	1	4	1,97	1,209
Valid N (listwise)	40				

Quadro 9 – Regularidade das diversas práticas de treino

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
practrein1	40	1	4	2,38	1,170
practrein2	40	1	4	2,37	1,148
practrein3	40	1	4	2,33	1,309
practrein4	40	1	4	2,35	1,272
practrein5	40	1	4	2,13	1,223
practrein6	40	1	4	2,35	1,189
practrein7	40	1	4	2,25	1,193
practrein8	40	1	4	2,48	1,219
practrein9	40	1	4	2,23	1,074
practrein10	40	1	4	1,95	1,108
Valid N (listwise)	40				

Quadro 10 – Prova de Conceptualizações: níveis conceptuais

		Concep			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	29	72,5	82,9	82,9
	2	5	12,5	14,3	97,1
	4	1	2,5	2,9	100,0
	Total	35	87,5	100,0	
Missing	System	5	12,5		
Total		40	100,0		

Quadro 11 – Descritivas para Prova de Funcionalidade

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Identificação	40	10,00	13,00	12,8500	,57957
Mensagem	40	,00	20,00	5,6250	3,90061
funcionalidade	40	1,00	23,00	12,4000	5,51362
Valid N (listwise)	40				

Identificação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10,00	1	2,5	2,5	2,5
	11,00	1	2,5	2,5	5,0
	12,00	1	2,5	2,5	7,5
	13,00	37	92,5	92,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Mensagem					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	2	5,0	5,0	5,0
	1,00	2	5,0	5,0	10,0
	2,00	3	7,5	7,5	17,5
	3,00	4	10,0	10,0	27,5
	4,00	8	20,0	20,0	47,5
	5,00	4	10,0	10,0	57,5
	6,00	2	5,0	5,0	62,5
	7,00	5	12,5	12,5	75,0
	8,00	4	10,0	10,0	85,0
	9,00	2	5,0	5,0	90,0
	10,00	1	2,5	2,5	92,5
	11,00	1	2,5	2,5	95,0
	15,00	1	2,5	2,5	97,5
	20,00	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

funcionalidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	2,5	2,5	2,5
	3,00	1	2,5	2,5	5,0
	4,00	1	2,5	2,5	7,5
	5,00	2	5,0	5,0	12,5
	6,00	2	5,0	5,0	17,5
	7,00	1	2,5	2,5	20,0
	8,00	5	12,5	12,5	32,5
	10,00	3	7,5	7,5	40,0
	11,00	3	7,5	7,5	47,5
	12,00	2	5,0	5,0	52,5
	15,00	3	7,5	7,5	60,0
	16,00	2	5,0	5,0	65,0
	17,00	6	15,0	15,0	80,0
	18,00	4	10,0	10,0	90,0
	19,00	2	5,0	5,0	95,0
	20,00	1	2,5	2,5	97,5
	23,00	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quadro 12 – Correlações para Prova de Funcionalidade (coeficiente de correlação de Spearman)

			Correlations		
			Identificação	Mensagem	funcionalidade
Spearman's rho	Identificação	Correlation Coefficient	1,000	,250	,297
		Sig. (2-tailed)	.	,120	,063
		N	40	40	40
	Mensagem	Correlation Coefficient	,250	1,000	,732**
		Sig. (2-tailed)	,120	.	,000
		N	40	40	40
	funcionalidade	Correlation Coefficient	,297	,732**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,063	,000	.
		N	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 13 – Correlação entre conceptualizações e conhecimento da funcionalidade

		Correlations				
		Concep	Identificação	Mensagem	funcionalid ade	totalfuncmédia
Spearman Concep 's rho	Correlation	1,000	,139	,398*	,340*	,356*
	Coefficient					
	Sig. (2- tailed)		,427	,018	,046	,036
	N	35	35	35	35	35
Identificação	Correlation	,139	1,000	,250	,297	,337*
	Coefficient					
	Sig. (2- tailed)	,427		,120	,063	,034
	N	35	40	40	40	40
Mensagem	Correlation	,398*	,250	1,000	,731**	,884**
	Coefficient					
	Sig. (2- tailed)	,018	,120		,000	,000
	N	35	40	40	40	40
funcionalidade	Correlation	,340*	,297	,731**	1,000	,954**
	Coefficient					
	Sig. (2- tailed)	,046	,063	,000		,000
	N	35	40	40	40	40
totalfuncmédia	Correlation	,356*	,337*	,884**	,954**	1,000
	Coefficient					
	Sig. (2- tailed)	,036	,034	,000	,000	
	N	35	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlação: Prova de funcionalidade e questionário

			Correlations			
			Diadia	Entretenimento	Treino	Práticas
Spearman's rho	Identificação	Correlation Coefficient	-,176	,058	,172	,012
		Sig. (2-tailed)	,277	,724	,290	,943
		N	40	40	40	40
	Mensagem	Correlation Coefficient	,007	,185	,018	,050
		Sig. (2-tailed)	,968	,253	,913	,757
		N	40	40	40	40
	funcionalidade	Correlation Coefficient	,163	,309	,273	,267
		Sig. (2-tailed)	,316	,052	,089	,096
		N	40	40	40	40
	Funciosomatorio	Correlation Coefficient	,070	,261	,164	,167
		Sig. (2-tailed)	,669	,104	,313	,304
		N	40	40	40	40

Teste de Mann Whitney para Questionário e Prova de funcionalidade

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Identificação is the same across categories of diaentremed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.574	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Mensagem is the same across categories of diaentremed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.724	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of funcionalidade is the same across categories of diaentremed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.159	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of totalfunc is the same across categories of diaentremed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.372	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Concep is the same across categories of diaentremed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.083	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Identificação is the same across categories of praticasmed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.564	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Mensagem is the same across categories of praticasmed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.977	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of funcionalidade is the same across categories of praticasmed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.071	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of totalfunc is the same across categories of praticasmed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.325	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Concep is the same across categories of praticasmed2.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.151	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Estatísticas descritivas para a Prova de Funcionalidade e Questionário - Crianças com e sem irmãos mais velhos

Group Statistics

Irmãos+ v.		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Identificação	irmãos mais velhos	19	12,7368	,80568	,18484
	semirmãos mais velhos	21	12,9524	,21822	,04762
Mensagem	irmãos mais velhos	19	4,6316	3,41907	,78439
	semirmãos mais velhos	21	6,5238	4,16676	,90926
funcionalidade	irmãos mais velhos	19	9,9474	5,44134	1,24833
	semirmãos mais velhos	21	14,6667	4,67262	1,01965
totalfuncmédia	irmãos mais velhos	19	9,1053	2,84378	,65241
	semirmãos mais velhos	21	11,3810	2,72292	,59419
Diadia	irmãos mais velhos	19	2,0579	,80919	,18564
	semirmãos mais velhos	21	1,9810	,62419	,13621
Entretenimento	irmãos mais velhos	19	2,0842	,82075	,18829
	semirmãos mais velhos	21	1,9524	,65086	,14203
Treino	irmãos mais velhos	19	2,3211	,73226	,16799
	semirmãos mais velhos	21	2,2429	,66225	,14451
Práticas	irmãos mais velhos	19	2,1544	,71191	,16332
	semirmãos mais velhos	21	2,0587	,60332	,13165
Funciosomatorio	irmãos mais velhos	19	27,3158	8,53133	1,95722
	semirmãos mais velhos	21	34,0952	8,16642	1,78206