

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



**CONHECIMENTOS EMERGENTES DE LITERACIA
EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Telma Rosário Vital Pais

Dissertação orientada por Prof. Doutora Lurdes Mata

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação de Prof. Doutora Lurdes Mata, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

RESUMO

Alguns trabalhos na área da literacia emergente têm vindo a evidenciar que as crianças que apresentam conhecimentos precoces acerca da funcionalidade e das conceptualizações da linguagem escrita, decorrentes do contacto com a linguagem escrita em diversas actividades informais, são influenciadas de forma positiva no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste sentido, procuraram caracterizar-se os conhecimentos emergentes de literacia, ao nível da funcionalidade e conceptualizações da linguagem escrita, em crianças de 3, 4 e 5 anos, e a forma como estes se relacionam entre si. Procurou-se ainda estudar se a variável idade influencia o conhecimento que as crianças têm acerca de histórias infantis e possíveis associações entre essa prática informal e conhecimentos emergentes de literacia.

Assim, verificou-se que, no grupo em estudo, as crianças mais velhas foram aquelas que apresentaram mais conhecimentos sobre a funcionalidade e conceptualizações mais avançadas e que houve uma tendência para que as crianças com mais conhecimentos acerca de histórias infantis apresentassem mais conhecimentos emergentes de literacia.

Palavras-chave: Literacia emergente, funcionalidade da linguagem escrita, conceptualizações da linguagem escrita, crianças em idade pré-escolar, leitura de histórias.

ABSTRACT

Some essays on emergent literacy show that children presenting early competences on function and on conceptualizations of written language, arising from the contact with the written language in several informal activities, are positively influenced on their writing and reading acquisitions.

Within this scope, this study aims to characterise the emergent literacy competences, regarding function and conceptualization of written language, and the way these relate in children of 3, 4 and 5 years old. This study also intends to determine if the factor age influences the children's knowledge on storybooks and the possible associations between this informal practice and the emergent literacy knowledge.

Results show that, within the study group, the elder children present higher competences on function and better developed conceptualizations and that there was positive correlation between storybook and emergent literacy knowledge.

Key words: Emergent literacy, functions of written language, conceptualizations about written language, preschool children, storybook reading.

INTRODUÇÃO

« Convido-os a unirem-se a mim numa aventura: uma aventura semelhante ao descobrimento de um artefacto cultural, cuja existência era pressentida pelos cientistas, que não a descobriram porque não sabiam onde buscá-la. Trata-se do descobrimento de como a criança desenvolve um sistema de escrita alfabética antes de ser instruída na escola» (Goodman, 1987, p.85).

A aprendizagem da linguagem escrita tem sido objecto de inúmeros estudos, na tentativa de perceber a natureza das dificuldades que as crianças manifestam nesta área. Diferentes perspectivas têm sido desenvolvidas o que conseqüentemente tem influenciado as práticas e métodos pedagógicos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 1998). Deste modo, durante muito tempo os primeiros comportamentos de leitores e escritores das crianças, antes da escolarização, foram ignorados, assumindo-se que essas aprendizagens faziam parte do currículo do ensino formal. Actualmente, o papel activo e participado das crianças no processo de apreensão da linguagem escrita, é o centro de muitos trabalhos que procuram perceber como é que a escrita se desenvolve em crianças de idade pré-escolar. Estes trabalhos enquadram-se na perspectiva da literacia emergente (*emergent literacy*) e têm evidenciado que as crianças adquirem alguns conhecimentos antes da entrada para a escola.

Literacia Emergente: O que retrata e como se desenvolve

O conceito de literacia emergente assenta numa visão construtivista e incide nas fases precoces da aprendizagem da linguagem escrita. O termo **literacia** *«pretende enfatizar a relação dinâmica entre leitura e escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento e que é importante conhecer de igual forma os dois processos»* enquanto que o termo **emergente** *«pretende realçar o desenvolvimento, o processo através do qual as crianças se vão tornando “leitoras” e*

“escritoras”, não considerando as etapas iniciais como uma fase zero ou uma fase de pré-leitura ou pré-escrita» (Teale & Sulzby, 1989, 1995, citados por Mata, 2002, p.17).

Esta nova concepção do processo de apreensão e aquisição da linguagem escrita assinala a ruptura com a perspectiva anteriormente associada ao conceito *reading readiness*, ao ter como característica principal o papel atribuído à criança enquanto agente activo da sua própria aprendizagem e por focar a importância do envolvimento participado, desde cedo, em actividades informais no seio familiar, escolar e comunitário, pelo contacto com a linguagem escrita através de livros, anúncios, etc., próprias de uma sociedade onde a literacia desempenha um papel relevante. Estas experiências constituem uma base sólida para a aprendizagem de vários aspectos relacionados com a literacia, na medida em que ao envolverem as crianças encorajam-nas a elaborarem hipóteses sobre os usos, funcionamento e propriedades formais da linguagem escrita, pelo que todos os conhecimentos que possuem devem ser valorizados como ponto de partida para qualquer aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; Mata, 2002; Morrow, 2001; Silva, 2003; Teale & Sulzby, 1986, citados por Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996).

Concepções Precoces da Linguagem Escrita

A forma como as crianças percebem as intenções comunicativas da linguagem escrita e como conceptualizam as relações entre a linguagem oral e escrita, parece ter, de acordo com a investigação, um importante papel na aprendizagem da leitura, pois grande parte do insucesso das crianças liga-se a incertezas conceptuais em torno dos objectivos e da natureza da linguagem escrita (Alves Martins, 2000).

Mas como podemos conhecer estas concepções precoces? Enquanto as hipóteses acerca dos objectivos da linguagem escrita se observam através dos sentidos e razões que as crianças atribuem a esta aprendizagem, pela percepção/interacção activa com as diversas utilizações da escrita, as hipóteses infantis acerca da natureza da linguagem

escrita deixam-se conhecer quando as crianças escrevem livremente.

Segundo Morrow (2001), algumas características do desenvolvimento da literacia, apesar de poderem ser adquiridas primeiramente por algumas crianças do que por outras, parecem emergir segundo um padrão: o primeiro passo na leitura e na escrita é dado com a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita (as primeiras palavras ditas, lidas e escritas são aquelas com mais significado na vida da criança, tal como o nome de familiares, rótulos de comida, sinais de trânsito e nomes de restaurantes de *fast-food*), depois pelas formas do código escrito (nomes, sons e configurações das letras) e só posteriormente pelas convenções da escrita (sentido da leitura e da escrita, sinais de pontuação, espaços entre as palavras). Contudo, apesar da funcionalidade da leitura e da escrita dominarem as primeiras descobertas por parte das crianças, o interesse e a construção de noções acerca dos aspectos formais e convencionais da escrita podem ocorrer simultaneamente, ainda que em menor intensidade.

Descoberta da Funcionalidade da Linguagem Escrita

A literatura nesta área, além de referir unanimemente que alguns aspectos relacionados com a funcionalidade da linguagem escrita são descobertos precocemente, também sugere que a compreensão dos objectivos da leitura depende das oportunidades de interacção em torno da linguagem escrita nos diversos contextos e do modo mais ou menos agradável com que essa situação foi experienciada (Alves Martins, 2000; Mata, 2002).

A construção de sentidos e razões (projecto pessoal de leitor/escritor) para se querer aprender a ler e a escrever é assim mediada pelos contactos precoces com as utilizações funcionais que lhe estão subjacentes e é tanto mais promissora quanto maior a qualidade, frequência e valor das práticas familiares e sociais de leitura e de escrita em torno da criança (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994, citados por Alves Martins & Niza, 1998). Nesta continuidade de ideias, Morrow (2001), chama à atenção para o facto dos primeiros comportamentos enquanto leitores e escritores nascerem de experiências

vivenciadas pelas próprias crianças em torno da escrita circundante; experiências com utilizações funcionais e com as quais contactam diariamente e de uma forma natural, tais como, listas de compras; instruções nos brinquedos; embalagens; mensagens de telemóvel; jornais; revistas, leitura de histórias; televisão e cartas. Estas formas de literacia tornam-se familiares para as crianças, não só porque participam activamente nelas como também fingem usá-las enquanto brincam, o que demonstra uma percepção dos seus propósitos (Morrow, 2001) ao mesmo tempo que formulam hipóteses e compreendem que a cada tipo de suporte de escrita corresponde um tipo de conteúdo (Alves Martins & Niza, 1998).

Neste âmbito, Gonçalves e Mata (2001, citados por Mata, 2002), ao estudarem, num grupo de crianças de 5/6 anos, a influência do contexto familiar na apreensão das funções da linguagem escrita, identificaram uma correlação positiva entre a funcionalidade de linguagem escrita e o desenvolvimento de práticas partilhadas mais funcionais, como a escrita e leitura de cartas.

Barroso (2005), por outro lado, ao procurar caracterizar o conhecimento que as crianças em idade pré-escolar (3, 4 e 5 anos) têm sobre alguns suportes de escrita, suas funções e respectivos conteúdos, verificou que as crianças de todas as idades possuíam conhecimentos acerca da funcionalidade, havendo uma evolução na identificação correcta de funções em função da idade.

A abordagem da funcionalidade antes da aprendizagem formal ganha igualmente importância em estudos como o realizado por Chauveau (1997, cit. por Fernandes, 2004), onde registou uma correlação entre o conhecimento dos suportes de escrita e das suas finalidades com os resultados futuros em leitura pois, de acordo com o autor, a interiorização das finalidades do escrito, por parte das crianças, vai dar sentido ao investimento cognitivo exigido pelo processo de aprendizagem da linguagem escrita (Chauveau, 1993, cit. por Mata, 2002).

A escrita existe mesmo antes de a criança ser iniciada nos rituais da alfabetização, estando presente em inúmeros objectos físicos do meio envolvente e numa complexa rede de relações sociais (Ferreiro, 1987). Seguindo esta linha de ideias, Silva (2003) reflecte que é « *nos seus esforços para compreender os significados das marcas gráficas, e através de interações com os outros (pares e adultos), que as crianças se vão interrogando sobre as correspondências entre objectos e a escrita, e sobre as relações entre o oral e o escrito. Deste modo, constroem ideias não convencionais sobre as propriedades da escrita e sobre o que esta representa, construindo uma série de hipóteses conceptuais geneticamente ordenadas que podem estar mais próximas ou mais afastadas da realidade*» (p.75).

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1980, citados por Alves Martins & Niza, 1998), vieram impulsionar a investigação na tentativa de perceber/classificar estas hipóteses infantis sobre a natureza da linguagem escrita, antes do ensino formal. A partir da análise das produções escritas de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, as autoras sugerem que os conhecimentos das crianças evoluem ao longo de cinco níveis sucessivos, desde uma fase em que a escrita ainda não funciona como um veículo de transmissão de informação até à elaboração de uma escrita alfabética onde cada um dos caracteres utilizados corresponde a valores sonoros menores que a sílaba (Ferreiro & Teberosky, 1999). As autoras reflectem ainda que as crianças conseguem chegar até à hipótese silábica, correspondência fonema-grafema ao nível da sílaba, independentemente das características do meio. No entanto, a sua progressão torna-se dependente dele e de como conseguem resolver os conflitos cognitivos que vão surgindo, pelo que o modo como se chegou à hipótese silábica, com letras com valor sonoro relativamente estável ou não, pode ser determinante para o resto da evolução.

Em Portugal têm sido igualmente realizados vários estudos a este nível e, de uma forma geral, os resultados indicam que nem todas as crianças pensam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita (Alves Martins & Mendes, 1987; Alves Martins, 1994, 2000; Mata, 2002) e que « *os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita, antes do início*

do ensino formal da leitura, estão fortemente relacionados com os desempenhos em leitura no final do 1.º ano de ensino formal da linguagem escrita» (Alves Martins, 1994, p.68). Com base nos diversos trabalhos desenvolvidos, é possível distinguir os seguintes momentos evolutivos da escrita: pré-silábica, silábica sem fonetização, silábica com fonetização, silábico-alfabética e alfabética.

Barroso (2005) procurou caracterizar os níveis conceptuais das crianças em idade pré-escolar e verificou que estes evoluem com a idade, embora só tenha constatado diferenças significativas entre as conceptualizações que as crianças de 3 anos possuem relativamente às crianças de 4 e 5 anos. As produções escritas das crianças situaram-se em diferentes níveis conceptuais, evidenciando que desde cedo as crianças começam a levantar hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, embora a maioria não estabeleça nenhuma relação entre o oral e a escrita. Neste sentido, a maioria das crianças de 3 anos apresentou escritas mais rudimentares, semelhantes a garatujas e a maioria das crianças de 4 e 5 anos situava-se no nível pré-silábico.

Implicações Educativas

Reportando às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), salienta-se a importância de se desenvolver uma educação pré-escolar que vise facultar a todas as crianças a oportunidade de vivenciar experiências que dêem sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, Alves Martins e Niza (1998) sugerem que « *a experimentação pelas crianças de actividades de antecipação sobre suportes escritos diversificados permite-lhes uma progressiva compreensão das várias funções da linguagem escrita contribuindo para o desenvolvimento da leitura»* (p.206). Sendo tanto mais promissor quanto maior for a sua familiaridade para as crianças.

Por outro lado, uma das vias utilizadas para chegar à compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita passa pela « *estimulação das escritas inventadas infantis e a reflexão partilhada sobre os produtos escritos»* (Silva, 2004, p.189). Os benefícios desta

estratégia são referidos por vários autores, entre os quais Adams (1998) e Treiman (1998), que defendem que a apreensão do princípio alfabético se torna mais fácil para as crianças quando se realizam actividades de escrita inventada no ensino, invés da instrução formal da leitura, visto estas desenvolverem a consciência de que no nosso alfabeto a linguagem escrita é codificada pelos fonemas (citados por Silva, 2004). A evolução das crianças nas suas hipóteses conceptuais depende assim, directamente, da capacidade que as crianças desenvolvem, durante a escrita espontânea, de «*discernir unidades fonológicas mais abstractas do que as sílabas*» (consciência fonológica), o que vai permitir uma gradual análise fonémica e a procura das respectivas letras convencionais (Silva, 2004, p.190). Esta progressiva reflexão sobre o oral e sobre o escrito, até à aquisição do princípio alfabético, pode ser potencializada no jardim-de-infância através de actividades lúdicas de manipulação das unidades sonoras das palavras, onde se incentivam as crianças, não só a escrever como quiserem como a discutirem em grupo os seus escritos em busca de um consenso relativo ao número de letras utilizadas e a escolha dessas mesmas letras, pois à medida que as crianças aprendem as correspondências grafo-fonológicas vão desenvolvendo a capacidade de lidar com os componentes fonéticos das palavras (Silva, 1994, 1997). Esta tarefa será tanto mais facilitada quanto maior o conhecimento do nome das letras por parte das crianças, pois este inclui, na sua grande maioria, o fonema que representa. No entanto, para que a criança usufrua em pleno desta competência, já terá que ser capaz de proceder à segmentação fonética (Silva, 1997).

Literacia Familiar

Pelo facto de muitas crianças chegarem à escola a saber ler e a escrever, aparentemente sem qualquer instrução formal, têm sido feitos vários estudos em torno das características destas crianças e dos seus ambientes familiares (Morrow, 2001). Consequentemente, devido à apreensão e aprendizagem da literacia ser um processo social que se inicia bastante cedo onde a família desempenha um importante papel, permite que

muitos autores mobilizem um conceito relativamente recente – o de literacia familiar.

Leichter (1984, cit. por Morrow, 2001) refere que os pais podem contribuir para o desenvolvimento da literacia pela interacção interpessoal que estabelecem com os seus filhos, através da qual partilham experiências em torno da literacia; pelo ambiente físico que proporcionam às crianças, no que respeita à qualidade e quantidade de material literário existente em casa e, pelo clima emocional e motivacional que transmitem aos seus filhos, especialmente as atitudes que manifestam em relação à literacia.

Segundo Unwin (1995) a aprendizagem da literacia é bem sucedida desde que ocorra em condições semelhantes às que potenciam o desenvolvimento da linguagem oral na criança. Ou seja, quando a criança aprende a falar ela está rodeada pela linguagem oral e por pessoas que a demonstram e se servem dela para comunicar. Da mesma forma, as crianças expostas ao escrito e à sua utilização funcional no dia-a-dia são encorajadas para a alfabetização.

Sonnenschein e colegas (1996), também chamam a atenção para a forma como a família faz uso de certas formas de linguagem oral, como as conversas à hora da refeição, o cantar, o brincar ao faz de conta ou o falar sobre algo que aconteceu, e para o modo como ocorrem essas interacções com diferentes materiais de escrita presentes no meio circundante. Estes aspectos, presentes nas actividades quotidianas, além de permitirem à criança contactar com várias práticas de literacia, aparentam despertar o interesse e a aquisição de conhecimentos em relação à linguagem escrita, como é o exemplo de crianças que, no final da educação pré-escolar, reconhecem os rótulos mais familiares (como a caixa de cereais) e são capazes de identificar e indicar para que servem outros objectos que geralmente encontram em casa, como as listas telefónicas, calendários, etc.

A família torna-se assim uma fonte de experiências que pode potenciar o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita através de três categorias de experiências literárias: experiências nas quais as crianças interagem com adultos em situações de escrita e de leitura; experiências nas quais as crianças exploram a escrita por

sua própria iniciativa; experiências nas quais as crianças observam os adultos a desempenharem comportamentos literários, como por exemplo a leitura do jornal (Teale & Sulzby, 1986, citados por Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998).

Para Sénéchal e colegas (1998), as experiências literárias em casa, assentes em situações de interacção entre adultos e crianças, podem ser de carácter informal ou formal. Uma dessas situações de interacção com carácter informal mais exploradas tem sido a leitura de histórias, na medida em que várias investigações têm demonstrado que ler para as crianças em idade pré-escolar tem inúmeros efeitos facilitadores no desenvolvimento da literacia. Permite percepcionar que a escrita tem significado e serve determinadas funções, desenvolve atitudes positivas face à leitura, assim como desenvolve o vocabulário e conceitos acerca de livros, forma e estrutura da linguagem escrita (Teale, 1984). Experiências diárias de contacto com os livros, quando positivas, tornam a leitura de histórias familiar num momento de grande prazer (Morrow, 2001).

Leitura de Histórias

Os contactos precoces com a linguagem escrita, ao serem agradáveis, funcionais e portadores de sentido, tornam as actividades partilhadas de leitura de histórias importantes no processo de aprendizagem, pois além de promoverem a emergência de conhecimentos acerca da funcionalidade e conceptualizações da linguagem escrita, permitem ainda o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura (Mata, 1999b, 2004). Ler para as crianças traz assim benefícios a nível da aquisição da leitura e da escrita, verificando-se que as crianças a quem desde muito cedo foi lido frequentemente, têm tendência para começar a ler e a escrever mais cedo e mais facilmente do que outras crianças (Hiebert, 1981; Mason, 1980; Smith, 1978, citados por Morrow, 2001).

Sénéchal, LeFevre, Hudson e Lawson (1996), criaram o instrumento “The Book Exposure Recall Task (BERT)” como forma de medir a exposição das crianças a livros de

histórias infantis. Partindo do pressuposto de que as crianças a quem se lê mais frequentemente têm mais conhecimentos do que as crianças a quem é lido menos vezes, os autores consideram que os fracos resultados nesta prova, independentemente dos factores cognitivos como a memória e a capacidade de se exprimir verbalmente, podem ser encarados pelo facto das crianças não serem envolvidas frequentemente em leitura de histórias, pois para se poder demonstrar qualquer tipo de conhecimento tem que ter havido uma exposição prévia. Este instrumento era composto por ilustrações de uma ou várias personagens principais de livro de histórias e tinha como objectivo que a criança identificasse a personagem, contasse alguma coisa sobre a história e dissesse o título. Os dados mostraram que o reconto não é uma medida tão rigorosa da exposição aos livros quanto a nomeação do título e da personagem, sugerindo como melhor indicador o conhecimento que as crianças têm acerca do nome da história.

Algumas autoras portuguesas, nomeadamente Gil (2005) e Matos (2004), adoptaram este instrumento, com o intuito de caracterizar o contacto das crianças com os livros de histórias através do conhecimento demonstrado ao nível da personagem, título e reconto da história. Os resultados mostraram que o conhecimento da criança relativamente à história vai decrescendo à medida que o parâmetro avaliado se torna mais específico. Gil (2005) verificou ainda que a leitura de histórias partilhada influenciava o desenvolvimento de conceitos sob funções e usos da linguagem escrita.

Bus (2001) também refere que a rotina familiar de leitura de histórias é um estímulo importante para o desenvolvimento da linguagem e da literacia em crianças pequenas. No entanto, não se deve olhar para esta prática como uma técnica isolada que estimula a aprendizagem precoce no domínio da literacia.

PROBLEMÁTICA

Na perspectiva da literacia emergente, tal como se tem vindo a referir, as crianças desenvolvem conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita antes do ensino formal, através de contactos informais que vão desenvolvendo com as práticas sociais de leitura e de escrita, não só no que respeita à sua natureza (características e convenções do código escrito) como também relativamente aos seus objectivos (funcionalidade). Quanto mais diversificadas forem as interacções, maior a probabilidade de serem apreendidos aspectos diferentes e cada vez mais elaborados da linguagem escrita, o que por sua vez leva a concepções mais elaboradas sobre o seu funcionamento (Mata, 2004).

Tendo subjacente a ideia de que as crianças de 5 anos têm, pelo tempo vivido, mais oportunidades de terem interagido com situações práticas de leitura e de escrita, do que as crianças de 4 e 3 anos, é de esperar que as crianças se encontrem em diferentes momentos evolutivos, quer a nível da funcionalidade quer a nível das conceptualizações infantis. Por este motivo espera-se que os conhecimentos emergentes de literacia adquiridos pelas crianças evoluam com a idade, mais especificamente, que as crianças mais velhas sejam aquelas que demonstram mais conhecimentos sobre a funcionalidade e apresentem conceptualizações mais avançadas.

Por outro lado, alguns estudos têm demonstrado uma relação entre hábitos de leitura de histórias e a emergência da literacia nas crianças. Wells (1988, 1981, cit. por Mata, 2004) identificou uma associação significativa entre a frequência de leitura de histórias e os conhecimentos sobre literacia num grupo de crianças de 5 anos. Mata (2004), verificou que a frequência de leitura de histórias demonstra ter benefícios não só ao nível da percepção da funcionalidade como também das conceptualizações que as crianças têm sobre a linguagem escrita tendo, neste sentido, verificado que é no grupo de crianças a quem são lidas histórias durante mais tempo, que surgem também, em média, os níveis conceptuais mais elevados.

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos que as crianças têm acerca de livros de histórias são resultado directo da frequência com que as crianças são envolvidas

em situações de leitura partilhada, este estudo pretende ainda verificar se o conhecimento que as crianças têm acerca de histórias infantis e o modo como essa prática informal pode desenvolver conhecimentos emergentes de literacia apresentam diferenças em função da idade. Deste modo, pela mesma ordem de ideias referida anteriormente, espera-se que as crianças mais velhas tenham mais conhecimentos acerca de histórias infantis do que as crianças mais novas e que as crianças com mais conhecimentos sobre literatura infantil apresentem conhecimentos mais evoluídos no âmbito da funcionalidade e das conceptualizações da linguagem escrita.

MÉTODO

Participantes

Neste estudo participaram 60 crianças (oriundas de famílias de nível sócio-económico baixo-médio) que frequentavam salas de jardim-de-infância de dois estabelecimentos pertencentes à mesma Instituição Particular de Solidariedade Social.

As crianças estão integradas em grupos heterogéneos, coexistindo, no contexto de sala-de-aula, crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. No espaço educativo têm duas grandes áreas promotoras do desenvolvimento da linguagem escrita: um espaço para biblioteca e documentação e uma oficina de escrita e reprodução, onde os materiais estão ao alcance da exploração por parte das crianças. É frequente a leitura de histórias e a invenção de histórias, a realização de recontos, a exploração da funcionalidade de diferentes suportes escritos, o registo da oralidade produzida pelas crianças e o conhecimento das letras e dos respectivos sons surge com a escrita espontânea e com a escrita orientada dos seus nomes, dos amigos ou familiares. As práticas pedagógicas em torno da linguagem escrita podem assim influenciar os conhecimentos e representações das crianças sobre a leitura e a escrita, reflexão de um ambiente que procura despertar o

interesse intrínseco e livre a partir das descobertas que cada um faz.

As crianças participantes foram distribuídas por 3 grupos, consoante a faixa etária e o número de anos de educação pré-escolar que estava previsto frequentarem antes de iniciarem o ensino formal (Quadro 1).

QUADRO 1 - *Caracterização dos grupos etários em estudo*

Grupo	N.º Crianças	Frequência pré-escolar prevista	Idade média	D.P	Idade máxima	Idade mínima
3 anos	12	+ 2 anos	4A 3M	2,74	4 A. 5 M.	3 A. 9 M.
4 anos	24	+ 1 ano	5A 1M	3,37	5 A. 5 M.	4 A. 5 M.
5 anos	24	último ano	5A 11M	3,31	6 A. 4 M.	5 A. 5 M.

Pelo facto da faixa etária, dentro de cada grupo em estudo, abranger idades diferentes, procurou-se simplificar a sua referência e determinou-se que durante a apresentação dos resultados e posterior análise a variável idade/anos a frequentar a educação pré-escolar, ia ser, respectivamente, operacionalizada como: Grupo dos 3 anos, Grupo dos 4 anos e Grupo dos 5 anos.

Instrumentos e Procedimentos

Na realização deste estudo foram utilizados três instrumentos distintos, de modo a caracterizar algumas das concepções sobre a linguagem escrita e explorar o contacto que as crianças têm com a leitura partilhada de histórias: (1) Entrevista sobre a funcionalidade de suportes de escrita; (2) Prova sobre as conceptualizações infantis da linguagem escrita; (3) Entrevista sobre o conhecimento de histórias infantis.

1) Entrevista sobre a funcionalidade de suportes de escrita

Para caracterizar a percepção das crianças acerca das diversas utilizações

funcionais da leitura e da escrita, realizámos uma entrevista em torno de 19 suportes de escrita possíveis de encontrar em várias situações da vida quotidiana. Este instrumento teve como ponto de partida o procedimento utilizado por Alves Martins e Niza (1998) e por Fernandes (2004) para avaliar os conhecimentos que crianças em idade pré-escolar têm sobre as relações entre diferentes suportes de escrita e respectivas mensagens.

Perante cada suporte escrito, apresentado através de uma fotografia ou presencialmente, a criança respondeu a três questões que reenviavam para conhecimentos diferentes: identificação do suporte e da escrita no mesmo, conteúdo do suporte e a função da mensagem. Não menosprezando a importância do conhecimento que as crianças têm acerca das duas primeiras dimensões mencionadas, assim como a forma como as relacionam, o objectivo principal desta entrevista foi levar as crianças a verbalizarem a apropriação das utilizações funcionais da leitura, ou seja, que fossem capazes de indicar a pertinência de ler a mensagem escrita nos diversos suportes escritos apresentados, em função da percepção que vão adquirindo através de contactos mais ou menos formais. Na selecção dos suportes, teve-se a atenção de incluir materiais escritos que remetessem para diferentes funções, nomeadamente informativas (ex. cartazes publicitários, receita, mapa), comunicativas (ex. carta), lúdicas/lazer (ex. legendas de um filme, jornal, revista) e de apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia (ex. cheque), entre outras.

As respostas das crianças para a questão sobre a funcionalidade foram classificadas segundo três níveis de pontuação: *0 pontos* quando a criança não sabe, não responde ou fá-lo incorrectamente, *1 ponto* quando a criança refere funções aproximadas, mas de uma forma vaga ou incompleta e *2 pontos* quando a criança responde correctamente. A percepção global da funcionalidade dos suportes de escrita resulta do somatório das pontuações obtidas em todos os suportes apresentados, traduzida pela variável FUNC, e foi categorizada em diferentes níveis de conhecimento: *baixo* quando varia entre 0 e 12 pontos, *médio* quando varia entre 13 e 25 pontos e *alto* quando varia entre 26 e 38 pontos.

2) Prova sobre as conceptualizações infantis da linguagem escrita

As tentativas precoces de escrita correspondem a diferentes níveis conceptuais sobre a linguagem escrita, neste sentido, foi proposto às crianças que escrevessem algumas palavras para que pudéssemos conhecer as suas representações sobre o modo como o escrito codifica o oral.

Adoptaram-se critérios semelhantes a outros utilizados em trabalhos anteriores na população portuguesa, nomeadamente de Alves Martins (1994, 2000), Alves Martins e Mendes (1987); Mata (2002). Realizaram-se entrevistas individuais, de tipo piagetiano, onde foi pedido à criança que escrevesse o seu nome e, em seguida, que escrevesse, como soubesse, um conjunto de cinco palavras: Gato, Gata e Gatinho ou Pato, Pata e Patinho, três palavras da mesma família que, ao reenviarem para referentes semelhantes mas com diferenças ao nível do género e da dimensão, permitem verificar com maior facilidade se a produção da criança tem em conta a emissão oral, as características do referente ou a imagem perceptiva de uma palavra escrita; Boi e Formiga, duas palavras de comprimento fonológico diferente que, ao representarem referentes de tamanhos mais contrastantes e por terem nomes iniciados com letras distintas entre si e das palavras anteriores, implica uma identificação mais rigorosa dos fonemas na palavra oral, o que, conseqüentemente, possibilita-nos clarificar as estratégias utilizadas mais frequentemente pela criança.

A análise das produções escritas das crianças contempla, assim, as características gráficas, as verbalizações e o tipo de leitura efectuada, o que permite compreender as hipóteses conceptuais dominantes orientadoras da sua escrita e classificá-las em seis categorias, estabelecidas de acordo com os princípios utilizados em trabalhos desenvolvidos como os de Alves Martins (1994, 2000); Ferreiro e Teberosky (1999) e Mata (2002), e que resumidamente estão descritas em seguida.

Escrita grafo-perceptiva sem critérios de lisibilidade: Tratam-se dos primeiros rabiscos precoces que muitas vezes estão pouco diferenciados do desenho, sob formas

gráficas pouco definidas e muito semelhantes entre si, vulgarmente denominadas por garatujas. **Escrita grafo-perceptiva com critérios de lisibilidade:** Neste nível, as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou números, e nas suas produções podem recorrer a critérios grafo-perceptivos intrafigurais e interfigurais para fazer a distinção entre as palavras. A escrita não é antecedida por verbalizações e a leitura é feita de modo global. Esta fase é também conhecida por pré-silábica. **Escrita Silábica sem Fonetização:** Começam a emergir critérios linguísticos, a relação entre a escrita e o oral é estabelecida ao nível silábico, normalmente uma letra para cada sílaba, podendo haver, no entanto, sílabas associadas ou uma letra por palavra. A escolha da letra é arbitrária, sem correspondência ao som pronunciado, apesar de poder ocorrer pontualmente. É frequente a utilização de verbalizações antes ou durante a escrita. Relativamente à leitura, é silabada. **Escrita Silábica com Fonetização:** Há uma tentativa de encontrar em voz alta qual a letra que melhor traduz o som verbalizado, ao nível silábico. **Escrita Silábico-Alfabética:** As produções começam a ir além da sílaba mas ainda não são completamente alfabéticas. Praticamente todas as letras utilizadas têm valor sonoro convencional, havendo, no entanto, algumas falhas entre a correspondência de segmentos orais e segmentos de escrita. **Escrita Alfabética:** Domina a relação convencional fonema-grafema, não sendo necessariamente uma escrita ortograficamente correcta. A leitura deixa de ser silabada.

3) Entrevista sobre o conhecimento de histórias infantis

Para avaliar o conhecimento que as crianças têm sobre histórias infantis, antes do ensino formal, recorreu-se a um instrumento utilizado em estudos anteriores (Matos, 2004; Gil, 2005). Estas autoras foram ao encontro da alternativa que Sénéchal e colaboradores (1996, citados por Gil, 2005) desenvolveram como forma de mensurar a exposição de crianças em idade pré-escolar à leitura de histórias.

No presente estudo, o instrumento sofreu um reajuste, nomeadamente a diminuição

do número de pranchas, sendo constituído por uma lista de 14 títulos de histórias, seis tradicionais e oito contemporâneas, o que corresponde a 14 pranchas com imagens que apresentam a personagem principal integrada numa situação da história da qual pertence. Perante cada prancha, as crianças foram questionadas sobre diferentes conhecimentos relacionados com a história, sendo-lhes pedido que identificassem a personagem, o título e que a recontassem. Para cada um destes parâmetros avaliados estabeleceram-se critérios específicos para proceder à sua cotação e análise.

Identificação do nome da personagem: 0 pontos quando não identifica e 1 ponto quando responde correctamente. **Identificação do título da história:** 0 pontos quando não responde ou está incorrecto; 1 ponto quando está incompleto e 2 pontos quando responde correctamente. **Reconto:** 0 pontos quando não conta nada; 1 ponto quando há uma descrição da imagem, contaminação de ideias, veracidade duvidosa ou ideias confusas; 2 pontos quando as ideias se apresentam desordenadas temporalmente ou pouco claras e 3 pontos quando se mencionam vários acontecimentos sequencias e claros.

A partir do somatório das pontuações obtidas em cada uma das questões colocadas no decurso da entrevista às 14 pranchas, foram criadas as respectivas variáveis – PERSON, TITULO e RECONTO, das quais resultou a variável HISTORIA que representa o índice de conhecimento geral. À semelhança de Gil (2005), adoptou-se a classificação em nível baixo, médio ou alto para caracterizar o conhecimento demonstrado pelas crianças, os quais se descrevem em seguida para cada uma das variáveis mencionadas. PERSON: *conhecimento baixo* entre 0 e 4 pontos; *conhecimento médio* entre 5 e 9 pontos; *conhecimento alto* entre 10 e 14 pontos. TITULO: *conhecimento baixo* entre 0 e 9 pontos; *conhecimento médio* entre 10 e 19 pontos; *conhecimento alto* entre 20 e 28 pontos. RECONTO: *conhecimento baixo* entre 0 e 13 pontos; *conhecimento médio* entre 14 e 27 pontos; *conhecimento alto* entre 28 e 42 pontos. HISTORIA: *conhecimento baixo* entre 0 e 27 pontos; *conhecimento médio* entre 28 e 55 pontos; *conhecimento alto* entre 56 e 84 pontos.

Além das três questões em torno do conteúdo das histórias, procurou-se ainda saber se a origem do conhecimento era proveniente de livros ou de outros meios e se foi contada no contexto familiar ou escolar, por exemplo.

Optou-se por fazer a recolha dos dados nos meses finais do ano lectivo (Maio e Junho) pelo facto de que entre o início e o final do ano decorre um espaço de tempo bastante considerável onde podem ocorrer evoluções nas convenções por parte das crianças. Pelo facto de alguns dos instrumentos serem mais morosos, as crianças foram entrevistadas individualmente por duas vezes.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Devido ao número reduzido de participantes neste estudo, todos os testes estatísticos utilizados foram não-paramétricos. Assim, recorreu-se à *correlação de Spearman* para encontrar possíveis associações entre as diferentes dimensões avaliadas e ao teste *Kruskal-Wallis* para comparar os resultados dos grupos nessas mesmas dimensões. Porém, uma vez que este teste estatístico só diz que em determinada dimensão existem dois grupos que diferem significativamente entre si, recorreu-se posteriormente ao teste de *comparação múltipla de medianas para amostras independentes* para identificar entre que grupos específicos se registavam essas diferenças.

Concepções sobre a linguagem escrita

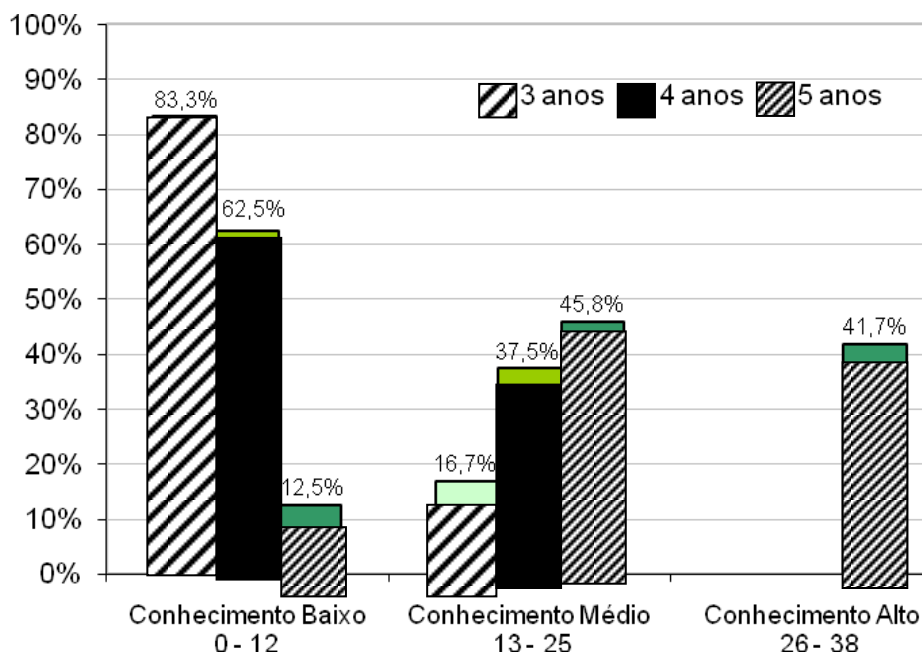
Tal como foi referido anteriormente, um dos objectivos deste estudo era proceder a uma caracterização dos conhecimentos emergentes de literacia em crianças de diferentes faixas etárias.

Um dos aspectos considerados foi a percepção da funcionalidade da linguagem escrita através do reconhecimento de utilizações funcionais de diferentes suportes de escrita. Como se pode verificar na Figura 1, os resultados obtidos mostram que a percepção

que as crianças têm acerca da funcionalidade varia consoante a faixa etária e também dentro da mesma. É possível observar que dos 3 para os 5 anos há uma evidente diminuição da percentagem de crianças com baixos conhecimentos e que a percentagem de crianças com conhecimento médio ou alto aumenta em função da idade, sendo que neste último nível só estão presentes as crianças mais velhas.

Uma análise mais pormenorizada demonstra que apesar da maioria das crianças com 3 e 4 anos apresentar resultados baixos (83,3% e 62,5% respectivamente), a média de respostas, que situa ambos os grupos no nível de conhecimento mais inferior, reflecte uma diferenciação entre os grupos ao mostrar que as crianças de 4 anos atribuem mais funções (4 anos: $M=11.67$ e $D.P.=6.06$; 3 anos: $M=6.33$ e $D.P.=5.176$). Esta divergência, de uma forma global, resulta do facto de no grupo de crianças de 3 anos predominar a frequência de respostas de nível 0 para quase todos os suportes apresentados, enquanto que no grupo de crianças de 4 anos a quantidade de suportes sem respostas funcionais diminui.

FIGURA 1 – Distribuição das crianças pelos diferentes níveis de conhecimento da percepção da funcionalidade dos suportes de escrita



Relativamente às crianças com 5 anos, a maior parte evidencia conhecimentos médios (45,8%) ou altos (41,7%), apresentando uma média superior às anteriores ($M=21.92$ e $D.P.=7.64$) e abrangida pelo nível de conhecimento intermédio. Por outro lado, contrariamente aos grupos de crianças mais novas, a maioria fez atribuições funcionais totalmente correctas (respostas de nível 2) para quase todos os suportes apresentados.

Estas diferenças constatadas revelaram-se significativas em função da idade ($\chi^2=28.347$; $d.f=2$; $p\geq 0.001$) e através da comparação múltipla de medianas verificou-se que estas ocorrem entre todos os grupos etários para um nível de significância inferior a 0.05 (Quadro 2). Os dados mostram também que neste grupo, em termos evolutivos, existem significativamente mais diferenças dos 4 para os 5 anos que dos 3 para os 4 anos.

QUADRO 2 - Valores de significância na comparação múltipla de medianas dos grupos para a percepção global da funcionalidade (variável FUNC).

		3 e 4 ANOS	4 e 5 ANOS	3 e 5 ANOS
FUNC	E.T. <i>p-value</i>	2,522 0,014*	5,177 0,001*	6,749 0,001*

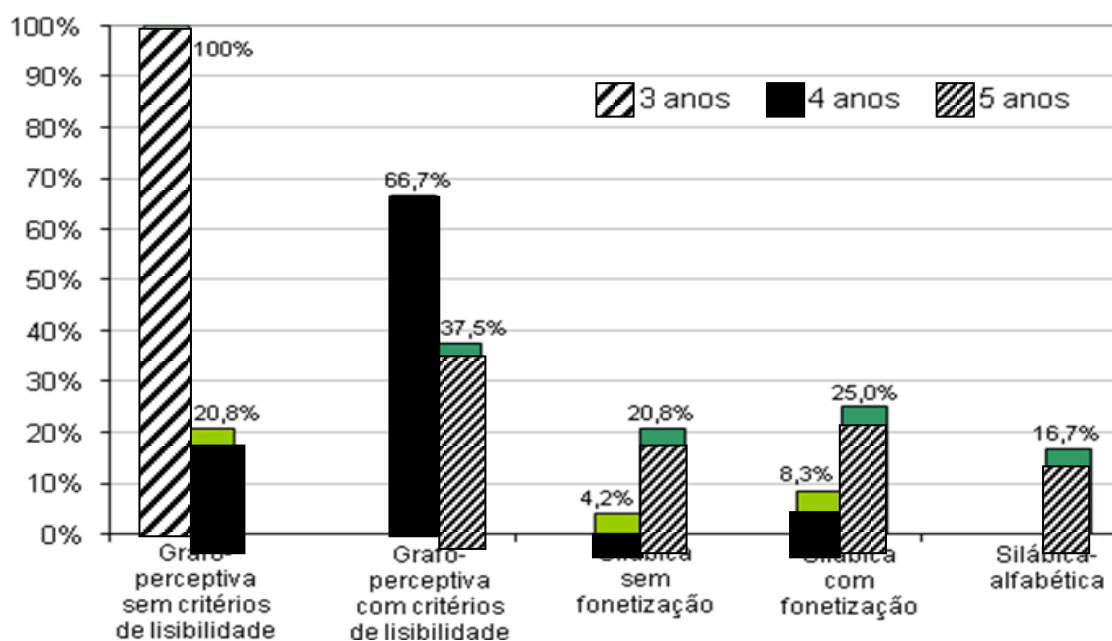
*Nota: *p-values* < 0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas

Estes resultados vão de certa forma ao encontro dos obtidos por Barroso (2005), ao mostrar que a percepção da funcionalidade dos diversos suportes evolui com a idade. As diferenças entre as três idades foram igualmente significativas e assentes no facto das crianças de 5 anos terem sido aquelas que efectivamente além de enumerarem mais funções fizeram-no mais adequadamente, seguindo-se-lhes as crianças de 4 e de 3 anos. Estas diferenças podem estar relacionadas com uma maior oportunidade de contacto com diversos suportes que as crianças experienciam quer em contexto de jardim-de-infância quer eventualmente em ambiente familiar. O papel da família na construção destes

conhecimentos pode considerar-se relevante na medida em que ao proporcionar mais ou menos experiências diversificadas e enriquecedoras às crianças, através de contactos regulares e pontuais com diferentes suportes e conteúdos, dentro e fora de casa, está a contribuir para um maior ou menor reconhecimento das funções dos diversos suportes escritos, assim como para a divergência de respostas entre as crianças que reflectem, indirectamente, as práticas vivenciadas no dia-a-dia mobilizando conhecimentos do seu mundo cultural e social.

O segundo comportamento de literacia emergente em análise prende-se com as conceptualizações que as crianças têm acerca da linguagem escrita. Os resultados obtidos demonstram que o modo como a criança codifica o oral diferencia-se com a idade e também dentro do próprio grupo etário (Figura 2).

FIGURA 2 – Distribuição das crianças pelas diferentes categorias conceptuais



Fazendo uma análise mais específica, direccionada para as diferentes faixas etárias, realça o facto de 100% das crianças com 3 anos representarem as palavras pedidas através

de produções grafo-perceptivas sem critérios de lisibilidade. Aos 4 anos de idade, verifica-se que a percentagem de crianças incluídas neste nível é extremamente inferior (20,8%), sendo inexistente no grupo de 5 anos. A maior diferença entre estes dois grupos, 4 e 5 anos, diz respeito à percentagem de crianças que procuram estabelecer algum tipo de relação entre a emissão oral e a produção escrita. Assim, enquanto a maioria das crianças de 4 anos (66,7%) apresenta escritas pré-silábicas, correspondendo apenas 12,5% a escritas conceptualmente mais evoluídas (hipóteses silábicas: 4,2% sem fonetização e 8,3% com fonetização), verifica-se que no grupo dos 5 anos as produções sem qualquer relação entre o escrito e o oral diminuem para 37,5% (escritas pré-silábicas) enquanto aumentam para 62,5% a percentagem de crianças que, de alguma forma, estabelecem relações com o oral no momento em que escrevem. Nesta idade, a correspondência entre o oral e a escrita ultrapassa a representação da sílaba por uma letra qualquer (20,8%), crescendo a preocupação de descobrir ao nível da sílaba qual a letra que melhor traduz o som emitido (25%) ou as letras (16,7%), existindo apenas neste grupo de crianças produções equivalentes à hipótese conceptual silábica-alfabética.

O teste não-paramétrico Kruskal-Wallis confirmou que as diferenças nos resultados obtidos pelas três idades, na prova das conceptualizações, são significativas ($\chi^2=35.646$; d.f=2; $p \geq 0.001$) e que podem ser encontradas entre todos os grupos para um nível de significância inferior a 0.05 (Quadro 3).

QUADRO 3 - Valores de significância na comparação múltipla de medianas dos grupos para as conceptualizações infantis (variável CONCEP)

		3 e 4 ANOS	4 e 5 ANOS	3 e 5 ANOS
CONCEP	E.T. <i>p-value</i>	4,845 0,001*	4,788 0,001*	8,754 0,001*

* Nota: *p-values* < 0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas

Barroso (2005) verificou igualmente uma evolução dos níveis conceptuais à medida que a idade aumenta, contudo essas diferenças não se mostraram significativas entre as crianças de 4 e 5 anos. Por outro lado, a maioria das crianças com 5 anos na investigação que a autora realizou, situava-se, na segunda categoria conceptual (escritas pré-silábicas), sendo conseqüentemente poucas as crianças que representavam o escrito através de uma relação com o oral. O presente trabalho obteve outros resultados: mais de metade das crianças que frequentavam o último ano de pré-escolar procuraram estabelecer essa relação de alguma forma, chegando mesmo a produzir escritas quase alfabéticas, mobilizando, nestes casos em particular, a consciência fonológica no processo de reflexão.

Esta divergência de resultados pode ser justificada com o facto destes dois estudos terem sido realizados em momentos diferentes no decurso do ano lectivo. Mata (2002) já teria levantado esta mesma questão quando os seus resultados a este nível também se mostraram significativamente diferentes dos obtidos por Alves Martins (2000). Esta inferência chama assim a atenção para o facto de que o momento em que é feita a recolha de dados poder ser uma variável que influencie as produções das crianças, principalmente nas crianças mais velhas, visto serem aquelas que mostram uma maior diversidade de conhecimentos dentro do próprio grupo. Nesta idade, as experiências que as crianças vivenciam em torno do escrito proporcionam consecutivos avanços, pelo que não se pode esquecer que estão em constante descoberta e que em poucos meses as suas hipóteses conceptuais podem evoluir significativamente no sentido convencional da escrita.

Relativamente às crianças de 3 anos ambos os estudos verificaram um predomínio das produções sem critérios de lisibilidade. Apesar de algumas destas crianças serem capazes de distinguir a escrita do desenho, ainda o fazem muito rudimentarmente.

Perante o exposto, pode-se confirmar as hipóteses subjacentes às concepções da linguagem escrita. As crianças encontram-se em diferentes momentos evolutivos, consoante a faixa etária e também dentro da mesma, tendo sido as crianças mais velhas aquelas com

mais conhecimentos sobre a funcionalidade e conceptualizações mais avançadas.

Estes resultados enquadram-se na perspectiva de que a criança é um agente activo do seu próprio conhecimento, pois a percepção da funcionalidade de alguns suportes começa precocemente, pelo menos desde os três anos de idade. Tal como Morrow (2001) sugere, as crianças desde cedo estão despertas para a escrita circundante, pelo que as primeiras experiências enquanto leitores e escritores nascem de experiências vivenciadas pelas próprias crianças, experiências funcionais com as quais contactam diariamente e que pretenderam ser retratadas neste estudo através dos suportes apresentados no momento da recolha de dados. Desta forma, os contactos informais com materiais de diferente natureza, dos quais as crianças participam e que ocorrem em diversos contextos, são fundamentais para a descoberta e a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita. Pois, tal como a literatura tem demonstrado, só pela familiarização, pelo envolvimento, é que a criança é capaz de identificar e reconhecer funções específicas de diferentes suportes de escrita, dando sentido à escrita que a rodeia, sendo que este despertar é extremamente importante para o desenvolvimento da literacia.

Associações entre conhecimentos emergentes de literacia

No estudo que realizou, Barroso (2005), verificou uma associação positiva, embora não muito forte, entre os conhecimentos que as crianças de idade pré-escolar possuem acerca da funcionalidade da linguagem escrita e os níveis conceptuais em que se encontram as suas produções escritas. A mesma associação foi verificada por Gil (2005), Mata (2002) e, pelo estudo actual, quando considerados os resultados ao nível global da amostra, sugerindo que as crianças que possuem um maior conhecimento acerca da funcionalidade da leitura e da escrita tendem a situar-se num nível conceptual mais avançado ($r_s=0.578$, $p<0.01$).

Em função da idade não foi assinalada nenhuma correlação entre estas duas

dimensões, podendo estar relacionado com o facto de que ao nível de uma análise intragrupal não se regista diferenciação suficiente entre as crianças para que sejam identificadas associações entre este tipo de conhecimentos.

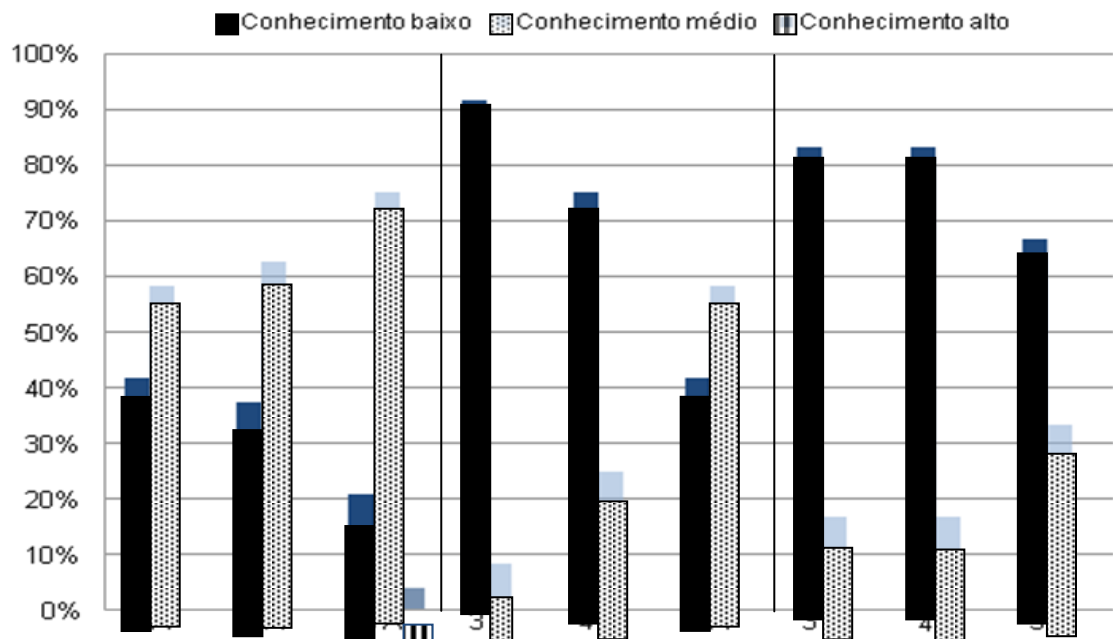
No entanto, o facto de as crianças demonstrarem conhecimentos tanto ao nível da funcionalidade como das conceptualizações permite-nos constatar que estas formas de conhecimento parecem desenvolver-se de forma paralela: as crianças de 3 anos apresentaram conhecimentos baixos sobre a funcionalidade dos diversos suportes apresentados e produziram escritas muito rudimentares, tendo-se verificado uma evolução dos dois aspectos, ainda que de forma mais acentuada para a funcionalidade, nas crianças de 4 e 5 anos. Esta evolução enquadra-se na perspectiva de Morrow (2001) de que apesar dos aspectos funcionais dominarem normalmente as primeiras descobertas por parte das crianças, o interesse pelos aspectos formais e convencionais da escrita podem ocorrer simultaneamente, evidenciando que o desenvolvimento da funcionalidade e das hipóteses do modo como a linguagem escrita codifica a linguagem oral, ocorrem desde cedo, a partir de contactos que as crianças vão tendo com as práticas de literacia, cuja ocorrência permite-lhes aumentar os seus conhecimentos à medida que crescem.

Conhecimento de histórias infantis

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos que as crianças têm acerca de livros de histórias são resultado directo da frequência em que as crianças são envolvidas em situações de leitura partilhada, este estudo procurou também verificar de que modo o contacto com a prática informal de leitura de histórias infantis pode desenvolver conhecimentos emergentes de literacia em função da idade.

Numa primeira análise os resultados, apresentados na Figura 3, mostram que o conhecimento demonstrado pelas crianças varia consoante o parâmetro avaliado e consoante o grupo etário.

FIGURA 3 – Resultados obtidos nas variáveis que caracterizam o conhecimento de histórias



Começando pela variável PERSON, verifica-se que a maioria das crianças de 3, 4 e 5 anos apresentam conhecimentos médios, 41,7%, 37,5% e 20,8% respectivamente, quando lhes é pedido para identificarem a personagem principal de diferentes histórias, apresentado contudo diferenças na média de respostas correctas (Quadro 4). Assim, apesar de a média situar o nível de conhecimento das três faixas etárias na categoria intermédia, as crianças mais velhas distinguem-se das crianças mais novas com valores mais elevados, sendo, inclusive, o único grupo que, embora de uma forma ligeira (4,2%), alcança o nível de conhecimento superior.

Relativamente à variável TITULO, a diferença entre os grupos revela-se mais acentuada do que no caso anterior. No geral os resultados foram mais baixos, não se registando nenhuma criança com conhecimento alto. Observa-se ainda que a grande maioria de crianças com 3 e 4 anos tem baixos resultados na nomeação do título das diferentes histórias, 91,7% e 75% respectivamente, reflectindo assim, a par com as médias correspondentes, um baixo conhecimento a este nível. Por outro lado, 58,3% das crianças com 5 anos expressa um conhecimento médio, registando, mais uma vez, superioridade na média de respostas correctas ao colocar este grupo num patamar acima dos anteriores.

QUADRO 4 – Médias e desvio-padrão das variáveis que caracterizam o conhecimento de histórias

	PERSON		TITULO		RECONTO	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
3 Anos	4,67	2,02	5,92	3,26	6,33	4,40
4 Anos	4,88	2,05	7,33	3,40	8,63	4,22
5 Anos	6,17	2,01	10,96	3,45	11,83	4,14

Ao nível do RECONTO, os dados mostram que, tal como na identificação do título, nenhuma criança manifesta um conhecimento alto no que respeita à capacidade de descrever, de forma clara e sequencial, os acontecimentos mais relevantes de uma história. Verifica-se também que, ao contrário do que se constatou nos parâmetros de avaliação anteriores, as três faixas etárias encontram maior expressão no nível mais baixo de conhecimento, nível esse que abrange os diferentes valores médios das respostas dadas pelas crianças dos três grupos em estudo. Em relação às crianças de 3 e 4 anos, apesar de graficamente ser possível observar que ambos os grupos obtiveram valores iguais, tanto na percentagem de crianças com conhecimento baixo (83,3%) como de conhecimento médio (16,7%), a estatística descritiva mostra que a média de respostas é ligeiramente superior para o grupo de crianças de 4 anos. Por sua vez, o grupo de crianças de 5 anos apresenta valores um pouco mais elevados, o que faz com que a percentagem de conhecimento baixo seja ligeiramente inferior (66,7%) e a de conhecimento médio ligeiramente superior (33,3%), quando comparados com ambos os grupos de crianças mais novas.

Um outro aspecto ligado à caracterização do conhecimento de histórias infantis é o índice de conhecimento geral de histórias (HISTORIA). Como se pode verificar através do Quadro 5, há uma diferenciação dos resultados, em função da idade, nas categorias de conhecimento baixo e médio, não havendo nesta amostra, tal como nos parâmetros TITULO e RECONTO, crianças que apresentem conhecimentos altos. Assim, a percentagem de crianças com conhecimento baixo vai diminuindo à medida que aumenta a faixa etária,

passando de 91,7% aos 3 anos para 70,8% aos 4 anos e cerca de 58% aos 5 anos, enquanto que a situação inversa se verifica na percentagem de crianças com conhecimento médio, passando de 8,3% (3 anos), para 29,2% (4 anos) e 41,7% (5 anos). Numa análise mais descritiva, torna-se importante salientar o facto da média de respostas das crianças de 5 anos permitir caracterizar este grupo como tendo um nível médio de conhecimento, apesar da maioria de crianças que o integra situar-se no nível abaixo.

QUADRO 5 – Percentagens do nível de conhecimento e análise descritiva da variável HISTÓRIA em função da idade

	Nível de conhecimento		Estatística descritiva	
	Baixo	Médio	Média	D.P.
3 anos	91,7%	8,3%	16,92	8,51
4 anos	70,8%	29,2%	20,83	8,97
5 anos	58,3%	41,7%	28,96	9,00

Os resultados descritos vão ao encontro do que se tem verificado em estudos anteriores (Matos, 2004; Gil, 2005): de uma forma geral, o conhecimento da criança relativamente às histórias vai decrescendo à medida que o parâmetro avaliado se torna mais específico. Assim, enquanto que se encontram valores elevados no reconhecimento da personagem, estes diminuem em relação ao título, sendo poucas as crianças que obtêm bons resultados no momento de recontar. Este padrão é comum nas diferentes faixas etárias, ainda que os conhecimentos avaliados (personagem, título, reconto e conhecimento geral da história) aumentem com a idade.

Associações entre as diferentes dimensões de avaliação do conhecimento das histórias infantis

Ao analisar-se as relações entre as diferentes dimensões de avaliação utilizadas para medir o conhecimento que as crianças têm acerca de histórias infantis (reconhecimento da personagem, nomeação do título e reconto da história), foi possível encontrar

associações positivas, ainda que umas mais fortes do que outras, entre todas elas, nos grupos de crianças de 4 e 5 anos (Quadro 6), o que significa que as crianças que nomearam mais títulos de histórias foram aquelas que efectivamente conheciam melhor os personagens e o conteúdo da história e que conseqüentemente apresentavam um conhecimento geral mais elevado.

QUADRO 6 - Associações entre os diferentes parâmetros avaliados pelas histórias infantis em função da faixa etária.

		3 ANOS			4 ANOS			5 ANOS		
		Pers	Título	Recont	Pers	Título	Recont	Pers	Título	Recont
Título	r_s sig	,882** ,000			,930** ,000			,959** ,000		
Reconto	r_s sig	,404 ,192	,416 ,179		,733** ,000	,800** ,000		,780** ,000	,747** ,000	
Conhec. geral história	r_s sig	,845** ,001	,859** ,000	,762** ,004	,906** ,000	,941** ,000	,932** ,000	,937** ,000	,916** ,000	,931** ,000

Nota: **valores significativos para $p < 0.01$

No grupo de crianças de 3 anos não se verifica nenhuma correlação do reconto da história, quer com o reconhecimento da personagem, quer com a nomeação do título, sendo as restantes correlações fortes, embora ligeiramente inferiores comparativamente às outras idades, o que pode ser justificado pela unanimidade de conhecimentos de nível baixo revelados pelas crianças desta faixa etária na dimensão do reconto. Estas relações (reconto com reconhecimento da personagem e nomeação do título) são, por outro lado, aquelas que nos grupos de crianças de 4 e 5 anos apresentam valores correlacionais menos expressivos que as restantes associações positivas verificadas.

Procurou-se ainda saber em que medida as diferenças encontradas, durante a descrição dos resultados dos diferentes parâmetros, poderiam ser significativas em função da idade. Deste modo, o teste não-paramétrico Kruskal-Wallis revelou a existência de diferenças significativas entre pelo menos dois grupos de crianças, para os parâmetros

nomeação do título ($\chi^2=16.935$, d.f=2, $p \geq 0.001$), reconto ($\chi^2=12.900$, d.f=2, $p \geq 0.001$), e conhecimento geral da história ($\chi^2=13.722$, d.f=2, $p \geq 0.001$), sendo inexistentes na identificação das personagens.

Essas diferenças registam-se entre as dimensões TÍTULO, RECONTO e HISTÓRIA, quando comparados os resultados das crianças de 5 anos com as crianças de 3 e de 4 anos (Quadro 7).

QUADRO 7 - Valores de significância na comparação múltipla de medianas dos grupos para as variáveis TÍTULO, RECONTO e CONHECIMENTO GERAL

		3 e 4 ANOS	4 e 5 ANOS	3 e 5 ANOS
TÍTULO	E.T.	1,356	3,607	4,300
	<i>p-value</i>	0,181	0,001*	0,000*
RECONTO	E.T.	1,628	2,651	3,793
	<i>p-value</i>	0,109	0,010*	0,000*
CONHEC. GERAL HISTÓRIA	E.T.	1,548	2,884	3,903
	<i>p-value</i>	0,127	0,006*	0,000*

* Nota: *p-values* < 0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas

Entre os grupos de crianças mais novas (3 e 4 anos) não foram registadas diferenças significativas para nenhuma destas variáveis consideradas. Estes resultados vão ao encontro da hipótese colocada inicialmente, no sentido de que as crianças mais velhas têm mais conhecimentos acerca de histórias infantis do que as crianças mais novas, sendo que essa evolução se torna mais acentuada dos 4 para os 5 anos.

Um padrão muito semelhante a este foi encontrado no estudo de Sénéchal, Le Fevre, Hudson e Lawson (1996). Os autores verificaram que as crianças mais velhas contam mais histórias e de forma mais detalhada do que as crianças mais novas e que o conhecimento dos títulos e das personagens não apresentavam diferenças significativas em função da idade (no presente estudo, tal como já foi referido anteriormente, isto só ocorreu no reconhecimento da personagem). Os autores defendem que a nomeação do título e da

personagem surgem como os melhores indicadores do contacto que as crianças têm com o livro, sendo que a nomeação dos títulos, por se tratar de um conhecimento mais específico, sugere uma exposição mais frequente aos livros de histórias. Tendo em consideração este pressuposto, e analisando os resultados globais, poderia pensar-se que pelo facto das crianças apresentarem um conhecimento médio na tarefa de reconhecimento das personagens, estas estabelecem algum contacto com livros de histórias. No entanto, o baixo conhecimento manifestado pelas crianças de 3 e 4 anos na identificação dos títulos sugere que estes grupos de crianças não são envolvidos frequentemente neste tipo de práticas, na medida em que, segundo Sénéchal, Le Fevre, Hudson e Lawson (1996), para demonstrarem qualquer tipo de conhecimento sobre uma história é necessária uma exposição prévia, pelo que a frequência com que ocorre torna-se determinante para a sua aquisição. As crianças de 5 anos, por sua vez, apresentaram um conhecimento médio para este parâmetro, sugerindo que nesta idade a exposição a livros de história ocorre com mais regularidade.

Estes resultados, de uma maior capacidade das crianças de 5 anos em reconhecer mais títulos de livros infantis, podem ter outra leitura subjacente: em primeiro lugar, que as crianças de 5 anos já tiveram mais oportunidades de exposição a livros do que as crianças de 3 ou 4 anos; em segundo lugar, que esta actividade pode suscitar mais interesse nas crianças destas idades, pelo que procuram envolver-se nelas mais frequentemente; em terceiro lugar, de acordo com Morrow, (2001), que a interacção em torno do livro tem por base sentidos diferentes consoante a idade, sendo que inicialmente a criança mostra-se mais interessada pelas imagens ou respectivas legendas, repetindo as palavras que vão sendo ditas por quem está a ler a história e, com o passar do tempo, as intervenções das crianças revelam pensamentos mais sofisticados e complexos, demonstrando outro tipo de interesses, como pelo título, personagens e acontecimentos na história, ou ainda atendendo às características formais da escrita, como o nome e sons das letras e reconhecimento de palavras.

Em relação ao tipo de histórias mais conhecido verificou-se, tal como nos estudos de Matos (2004) e Gil (2005), que as crianças reconhecem as personagens e os títulos e fazem o reconto mais facilmente de histórias tradicionais do que de histórias contemporâneas. Esta diferenciação pode ser justificada pelo facto de os contos tradicionais fazerem parte de uma cultura inter-geracional, que é transmitida pelos adultos às crianças por serem as que eles próprios conhecem melhor, não necessitando muitas vezes do suporte de um livro. Neste tipo de contos normalmente o título corresponde ao nome da personagem principal, o que facilita o reconhecimento do título. O mesmo não se verifica nas histórias contemporâneas, em que a criança reconhece a personagem mas demonstra dificuldade ou incapacidade na associação a um título bem como no reconto, uma vez que existem vários livros de histórias com títulos diferentes para a mesma personagem.

No que respeita à origem do conhecimento da história verificou-se que o livro é o meio mais referido, embora também sejam sugeridos outros meios, uma vez que algumas das histórias que fazem parte deste estudo, com maior ênfase para as tradicionais, podem ser apresentadas às crianças também em suporte de vídeo e pela televisão. Não obstante este facto, as crianças são ainda frequentemente expostas ao *merchandising* em torno de algumas personagens através de uma panóplia de artigos dirigidos ao público infantil, alusivos às personagens das histórias, o que promove uma maior capacidade de reconhecimento a este nível por parte das crianças. Este facto pode assim condicionar os resultados obtidos na identificação das personagens das histórias, o que por si só deverá ser considerado um indicador da exposição das crianças a livros infantis.

Quanto à questão de quem habitualmente conta a história, constatou-se que a maior percentagem de respostas, para a grande maioria das histórias, incide sobre o seio familiar, ainda que o jardim-de-infância também desempenhe um papel importante. Raramente as crianças referem que as histórias são contadas nos dois ambientes, o que faz pensar numa de duas hipóteses: que o tipo de histórias difere consoante o contexto ou que a criança faz

uma distinção, dando maior relevância ao ambiente familiar. Este facto pode estar associado à forte componente emocional estabelecida entre a criança e os familiares durante a leitura ou conto de histórias, por proporcionar momentos de grande proximidade e prazer.

Associação entre as diferentes dimensões de avaliação

Na continuidade da apresentação dos resultados obtidos nas diferentes dimensões de avaliação utilizadas com as crianças, segue-se a análise efectuada na tentativa de perceber de que modo a prática de leitura de histórias pode estar relacionada com os conhecimentos de literacia emergente considerados neste estudo. Deste modo, recorreu-se mais uma vez ao coeficiente de correlação de *Spearman* para verificar possíveis associações entre o conhecimento geral da história, conceptualizações e funcionalidade, quer para a amostra na sua globalidade, quer em função da idade.

Ao nível global, foi possível identificar correlações positivas entre as três dimensões (conhecimento geral da história e conceptualizações, $r_s=0.634$, $p < 0.01$; conhecimento geral da história e funcionalidade, $r_s=0.557$, $p < 0.01$), sugerindo assim que foram as crianças com mais conhecimento acerca de histórias infantis que também apresentaram conceptualizações sobre a linguagem escrita mais elaboradas e identificaram mais funções de suportes escritos. Estas relações, porém, mostraram-se diferentes em função da idade (Quadro 8).

QUADRO 8 - Correlações entre as diferentes dimensões avaliadas em função da idade

		3 ANOS		4 ANOS		5 ANOS	
		CONCEP	FUNC	CONCEP	FUNC	CONCEP	FUNC
CONHEC. GERAL HISTÓRIA	r_s sig	sem valores	,114 ,723	,642** ,001	,509* ,011	,446* ,029	,149 ,487

Nota: **valores significativos para $p < 0.01$ *valores significativos para $p < 0.05$

Os resultados obtidos permitem então verificar que no grupo de crianças com 3 anos não se registou nenhuma associação. Aliás, ressalta o facto de nem sequer existirem valores no cruzamento dos aspectos conceptuais com as outras dimensões em estudo, uma vez que as produções escritas das crianças mais novas, como foi mencionado anteriormente, situam-se todas ao nível da primeira categoria, não havendo diferenciação entre elas para que possam ser encontradas correlações com as outras dimensões.

Em termos evolutivos, esta relação mostra-se mais acentuada no grupo de crianças de 4 anos, sugerindo que, nesta idade, a maior ou menor frequência com que as crianças participam em situações de leitura partilhada parece influenciar o maior ou menor conhecimento destas crianças acerca da percepção da funcionalidade da linguagem escrita e a forma como a escrita codifica o oral, ainda que no primeiro caso trate-se de uma correlação mais forte. A interacção das crianças desta faixa etária com livros de histórias reflecte assim, um alargamento de interesses, comparativamente às crianças mais novas, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos emergentes de literacia.

Aos 5 anos o conhecimento de histórias mantém uma associação positiva com as conceptualizações infantis, embora mais fraca, deixando de ser inexistente quando relacionada com a percepção da funcionalidade, provavelmente por as crianças, nesta idade, apresentarem um conhecimento médio-alto de várias funções, o que leva a supor que elas passam a envolver-se com mais curiosidade noutras actividades promotoras de literacia em situações informais, tendo em consideração a qualidade, frequência e valor das práticas familiares e sociais de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Este estudo deve ser entendido como um contributo para que todos os sujeitos que interagem com as crianças desta faixa etária possam reflectir e melhorar as suas práticas quer sociais, familiares ou pedagógicas, envolvendo cada vez mais as crianças na construção de conhecimentos, promovendo experiências de literacia diversificadas e

enriquecedoras. Os resultados obtidos mostram que as crianças desde cedo manifestam comportamentos emergentes de literacia, embora o seu desenvolvimento não seja uniforme, situando-as em diferentes níveis evolutivos em direcção da aquisição convencional do sistema escrito, dentro e fora da mesma faixa etária. Este aspecto está em perfeita concordância com o que os diferentes autores têm vindo a dizer no quadro da literacia emergente: efectivamente as crianças estão despertas desde cedo para a escrita circundante, pelo que a percepção da funcionalidade parece dominar as primeiras descobertas.

A prática de leitura de histórias mostrou ser um importante factor nesta descoberta por parte das crianças, na medida em que se verificou uma tendência para que as crianças com mais conhecimentos acerca de histórias infantis apresentassem também conceptualizações mais elaboradas e identificassem mais funções de suportes escritos. Estes resultados reflectem a importância que as práticas pedagógicas no jardim-de-infância têm na promoção dos conhecimentos e representações das crianças sobre a linguagem escrita. Os educadores de infância têm um importante papel a desempenhar na criação de ambientes favoráveis à emergência da linguagem escrita, uma vez que, como a investigação nesta área tem vindo a demonstrar, as competências básicas nesta área devem ser adquiridas precocemente, nas primeiras etapas de vida. Este é um papel extensivo aos professores do 1.º ciclo, tanto mais que a educação pré-escolar ainda não está generalizada em Portugal. Na continuidade deste estudo, torna-se pertinente perceber que outras práticas informais, para além da leitura de histórias, podem influenciar positivamente a emergência de conhecimentos precoces no âmbito da linguagem escrita.

Torna-se pertinente realçar também que, perante os resultados deste estudo, pode perspectivar-se que o instrumento utilizado para avaliar os conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita, pelo facto de ter permitido verificar diferenças de respostas entre os grupos etários em estudo, parece tratar-se de uma prova que deve merecer uma atenção especial por parte de futuros investigadores no sentido de poder vir a

ser aperfeiçoada. Pode-se induzir que uma limitação da sua utilização prende-se com a sua extensão, visto ser composto por 19 suportes, pelo que se torna um pouco longo para aplicar à faixa etária em estudo. Por outro lado, os suportes poderão ser melhor explorados na tentativa de seleccionar aqueles que mais se adequam à realidade social na qual as crianças se inserem, ainda que a sua diversidade nos forneça alguns indicadores sobre as práticas familiares e oportunidades de contacto com situações associadas à leitura e à escrita.

Relativamente às histórias seleccionadas, os conhecimentos baixos que as crianças demonstraram, fazem equacionar a possibilidade destas não serem as mais adequadas às suas vivências. Sugere-se que em estudos futuros se tenha novamente em consideração os contextos familiares e escolares na sua selecção, procurando cruzar o contacto com diferentes títulos de histórias.

Outra limitação questionável é a dimensão da amostra, nomeadamente o número reduzido de crianças com 3 anos comparativamente às outras idades. Por este motivo, os resultados não devem ser interpretados e generalizados como sendo representativos destas faixas etárias, no entanto, não deixam de mostrar uma tendência para o modo como os conhecimentos emergentes de literacia se desenvolvem.

No final deste trabalho fica a ideia de que a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância deve ser feita a partir do que a criança já sabe, não como uma introdução formal, mas no sentido de abrir caminho e facilitar a sua emergência. Pelo que se torna importante, não só conhecer as percepções infantis acerca das práticas familiares e sociais de leitura e de escrita presentes nos seus contextos de vida, como também promover situações que dêem sentido ao papel da linguagem escrita no quotidiano e a integrem no seu universo afectivo e cognitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70.

Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura (2nd ed.)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M. & Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4 (5), 499-508.

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, T. (2005). *O desenvolvimento das concepções sobre a funcionalidade da leitura e da escrita em crianças de idade pré-escolar* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Bus, A. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoven & C. Snow (Eds.). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 39-53). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Fernandes, J. (2004). Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º22 (5.ª série).

Ferreiro, E. (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds) *Os processos de leitura e escrita* (pp.102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gil, C. (2005). *A Influência da leitura de histórias a crianças no desenvolvimento de conhecimentos e atitudes face à linguagem escrita*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds) *Os processos de leitura e escrita* (pp.85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.

Mata, L. (1998). Linguagem escrita no Jardim de Infância: O que pensam futuros educadores de infância? In M. Alves Martins (Ed) *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação pré-escolar: Modelos, investigação e práticas educativas* (pp.267-285). Lisboa: ISPA.

Mata, L. (1999b). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. In Soares, A., Araújo, S. & Caires, S. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol.VI, pp. 661-670). Braga: APPORT.

Mata, L. (2002). *Literacia Familiar. Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

- Mata, L. (2004). Era uma vez. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 95-108.
- Matos, J. (2004). *As histórias e as palavras* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years – Helping children read and write* (4^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hundson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520-536.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2(XV), 283-303.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, XXII (1), 187-191.
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 3-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Teale, W. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds), *Awakening o Literacy* (pp. 110-121). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.
- Unwin, C. (1995). Elizabeth's story: The potential of home-based family literacy intervention. *The Reading Teacher* 48(7), 552-557.