UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Estudos da Criança

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.

Maria de Lourdes Estorninho Neves da Mata

Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, realizada sob a orientação do Professor Doutor João Formosinho e a co-orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins e apresentada à Universidade do Minho.

Braga, 2002

TES
MAT/L1

Aos meus filhos,
Mariana, Francisco e Catarina

ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação
Registo: 14672
Data: 03.02.04
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, por me ter iniciado nas "maravilhas da literacia emergente" e me ter convidado para trabalhar ao seu lado desde 1989. Um muito obrigado também, pela disponibilidade constante para apoios e orientações, ao longo da realização deste trabalho, conseguindo aperceber-se dos meus momentos de maior desespero e ansiedade, mesmo sem eu lhos verbalizar.

Ao Professor Doutor João Formosinho, que mesmo sem me conhecer, aceitou co-orientar este trabalho, pelas questões que me dirigiu, como resposta às interrogações e dúvidas que eu lhe colocava, levando-me a repensar e reorganizar as ideias e a encontrar o meu próprio caminho.

À FCT, que financiou este trabalho, através da atribuição de uma bolsa, no âmbito do programa Praxis XXI, sem a qual tinha sido mais difícil a sua realização.

À Direcção do ISPA, que sempre incentivou e facilitou a realização dos meus diferentes graus académicos, prestando todo o apoio, nomeadamente financeiro, antes da obtenção da bolsa.

Às escolas, que permitiram a realização deste estudo, e às educadoras envolvidas, por toda a disponibilidade demonstrada, sem a qual não teria sido possível a sua realização.

Aos pais e crianças, pela sua paciência e colaboração, pois só o seu empenho e boa vontade, permitiram a recolha da diversidade dos dados aqui analisados.

Ao Fernando Branco, pela orientação que me deu quanto aos tratamentos estatísticos realizados, procurando sempre transmitir-me a informação e segurança necessárias para eu fazer as minhas opções.

Aos empregados do ISPA, nomeadamente à Luisa Pires, Madalena Mouco, Carlos Lopes e Paulo Miranda, pela disponibilidade que demonstraram para todos os pedidos que lhes fiz.

Ao "grupo dos doutorandos" e outros doutorandos extra grupo – Francisco, Vera, Maria Gouveia, Virgílio, Ana Carita, José Morgado, Ana Cristina, Júlia, Zilda, Isaura Pedro – pelos momentos passados em conjunto partilhando percursos, dificuldades e soluções, que me ajudaram a sentir não ser a única a experimentar tais dificuldades, inseguranças, angústias, etc.

À Maria do Mar bem como, a todas as ex-alunas que colaboraram comigo, ao longo destes anos, pelo apoio que me deram, na testagem de alguns instrumentos, e na recolha e codificação de alguns dos dados.

À Isabel, irmã e colega, pelo apoio, opiniões e sugestões que me foi dando, e pela confiança que me procurou transmitir, nomeadamente na fase final deste trabalho.

Aos meus pais, pelo orgulho e alegria que sentem nos percursos académicos e profissionais dos filhos, incentivando-nos constantemente a prosseguir.

A todos os meus familiares e amigos, que me apoiaram ao longo destes anos, e que apesar das minhas "indisponibilidades" e ausências constantes, mostraram que a amizade é qualquer coisa que vai muito além da presença física.

À Vera, colega e amiga, que trilhou em paralelo comigo esta etapa das nossas vidas, partilhando angústias e dificuldades na gestão dos nossos "papéis" de mulheres, mães, profissionais e doutorandas, fazendo-me sentir que não estava sozinha .

Ao meu colega e amigo Francisco, a quem telefonei e com quem falei milhões de vezes, pela sua disponibilidade constante, pelos mil e um "fogos" que foi apagando, pela sua paciência e por ter sempre uma palavra amiga, uma sugestão e uma hipótese para a resolução dos muitos problemas e dúvidas que lhe coloquei.

Ao Albano, pelas indicações e sugestões importantes que me deu sobre o trabalho final, descobrindo falhas, ambiguidades e omissões não identificadas por quem estava embrenhado no trabalho. Também um muito obrigado por ter 'sobrevivido' aos últimos anos em que viveu com "uma mulher à beira de um ataque de nervos".

E por último, aos meus filhos, que vivem na ânsia que a mãe acabe o doutoramento, para fazerem milhares de coisas que foram sendo adiadas ao longo dos últimos anos. Aos três, um muito obrigada pela paciência e pela contribuição que deram, para a realização deste trabalho.

À Mariana, por, há já alguns anos, através dos seus comentários e tentativas de leitura e escrita, me ter começado a mostrar como é fascinante a descoberta da linguagem escrita, e que ultimamente me tem alertado para a complexidade de factores que influenciam a motivação para a aprendizagem da leitura e escrita.

Ao Francisco, pela sua paixão pelos livros e pelas histórias, e também pelos seus frequentes comentários e perspicácia nas observações, com os quais nos lembra constantemente como as crianças são verdadeiros construtores do seu conhecimento.

À Catarina, que desde sempre só conheceu uma mãe doutoranda, pelas histórias que não lhe contei, e os momentos que não lhe dediquei, e pela sua enorme sensibilidade para se aperceber dos meus momentos de maior pressão ou cansaço, e nesses dias, embora nunca dispensando a sua história ao deitar, escolher sempre o livro de histórias mais pequenino que tinha na sua estante.

RESUMO

Na última década, os trabalhos enquadrados dentro da perspectiva da literacia emergente, têm realçado uma dinâmica sócio-construtivista no processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita. Assim, tem-se procurado estudar e caracterizar não só o papel da criança ao longo deste processo, mas também o papel de todos os que com ela contactam, no seu dia-a-dia, em ambientes formais, e também em ambientes informais.

É neste sentido que surge este trabalho, ao debruçar-se sobre as práticas de literacia em ambiente familiar. Tivemos assim como elemento principal de estudo, a família, procurando caracterizar percepções e práticas de literacia, ao nível da sua diversidade e regularidade. Procurámos também identificar algumas associações entre as características da literacia familiar e as motivações e realizações de crianças de idade pré-escolar, oriundas dessas famílias.

Trabalhámos com 421 pais, de estatuto sócio-cultural médio, médio-alto, com um filho (a) a frequentar o último ano do pré-escolar e por um grupo de 351 destas crianças cujos pais colaboraram no estudo.

Com os pais utilizámos um questionário com três dimensões distintas. Uma primeira específica sobre a literacia familiar, onde eram questionados sobre práticas de leitura e de escrita partilhadas, observadas pelas crianças e realizadas por estas, assim como sobre a existência de materiais para ler e escrever e a sua acessibilidade. A segunda parte era constituída por um conjunto de afirmações face ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, sobre as quais os pais se posicionavam. Com estas, pretendíamos caracterizar o tipo de concepções dos pais face à aprendizagem da leitura e escrita. A terceira e última parte, era constituída por três listagens relativas a autores e títulos de livros, consideradas medidas indirectas de contacto com o livro, e de práticas de leitura.

Junto das crianças procedemos quer à caracterização dos seus conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita e das suas conceptualizações sobre o escrito, quer à caracterização das suas motivações para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados evidenciaram por um lado, a diversidade de conhecimentos emergentes de literacia que estas crianças já possuíam, mesmo antes de frequentarem o ensino formal. Por outro lado a possibilidade de se caracterizar a motivação para a leitura e

a escrita, já nesta faixa etária, sendo esta multidimensional e de um modo geral bastante elevada.

Quanto à literacia familiar, foi evidente a sua importância nestas famílias, onde as crianças não só observavam, como eram envolvidas em múltiplas situações de literacia. A variedade de situações identificadas e a diversidade de família para família, aponta no sentido de uma multiplicidade de vias e situações, todas elas importantes, que as famílias têm disponíveis, e que exploram diferentemente consoante as suas motivações e interesses pessoais.

Em termos globais, pudemos constatar uma associação entre concepções dos pais sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita, e as práticas de literacia familiar desenvolvidas. Também surgiu como significativa, uma associação entre algumas características do ambiente familiar de literacia e as conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita, apontando no sentido de que ambientes mais ricos e com interacções mais precoces, potencializam a descoberta, por parte da criança, das características da linguagem escrita.

ABSTRACT

During the past decade, the research on emerging literacy has emphasized the socio-constructivist dynamic of the process of discovery and learning of reading and writing. The role of the child in this process has been studied and described, as well as the role of those who interact with the child daily, in formal or informal settings.

The present study focuses on these processes and examines perceptions and practices of literacy in family contexts, characterizing such practices in terms of their diversity and regularity. The association between the motivations and accomplishments of pre-school children and the characteristics of their families regarding literacy practices is also analysed.

421 parents and 351 children participated in this study. All of these parents had a child attending the last year of pre-school and were of a medium to medium/high sociocultural level. The group of children included only children whose parents had also taken part in the study.

The parents answered a questionnaire composed of three different dimensions. The first focused on family literacy and included questions concerning reading and writing practices observed by the children, carried out by them or shared by the children and the parents, and also the existence and accessibility of reading and writing materials. In the second part, which analysed the parents' perceptions of the process of learning to read and write, the respondents had to express their (dis)agreement with several statements related to the this process. The third and last part included three lists of authors and titles, indirect measures of contact with books and reading practices.

The children were questioned in order to characterize their knowledge of the functions of literacy, their conceptualisations of written language, and their motivations to learn to read and write.

The results reveal the diversity of the children's emerging literacy knowledge, even before attending primary school. They also demonstrate that it is possible to characterize the motivation to read and write at this age and that this motivation is multidimensional and generally high. The importance of literacy was evident in these families: children not only observed but also took part in multiple situations of literacy. The variety of the situations of literacy identified in the study and the differences between each family's literacy practices show that there are several available ways of exploring literacy within the

family and that these practices are organised according to the family's motivations and interests.

An association between the parents' perceptions of the process of learning to read and write and the literacy practices developed within the families was identified. The results also show that there is an association between certain characteristics of the family's literacy environment and the children's conceptualisations of the written language: family environments characterized by precocious interactions encourage and stimulate the discovery of this language.

ÍNDICE

Introdução 1

Capítulo 1. Literacia 7

Capítulo 2. Literacia Emergente 13

2.1. Definição de um conceito 15

2.2. Modelos de aquisição da literacia emergente 27

2.2.1. Modelo de Fijalkow 28

2.2.2. A abordagem de Goodman 29

2.2.3. Princípios e conceitos de Clay 34

2.2.4. Perspectiva de Mclane e McNamee 37

2.2.5. A aquisição segundo Taylor 38

2.2.6. Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita, para McGee e Richgels. 39

2.2.7. Áreas de desenvolvimento precoce da linguagem escrita segundo Teale..... 41

2.2.8. Desenvolvimento da literacia emergente na perspectiva de Morrow..... 42

2.2.9. Síntese Geral 43

2.3. Percursos Evolutivos 46

2.3.1. Percursos evolutivos baseados em aspectos figurativos..... 47

2.3.2. Percursos evolutivos baseados em aspectos conceptuais..... 49

2.4. Descoberta da funcionalidade da linguagem escrita 65

2.5. Implicações educacionais da perspectiva da literacia emergente 68

Capítulo 3 – Papel das interacções sociais no processo de emergência da literacia 85

3.1. Interacções em contexto escolar 88

3.2. Interacções em contexto experimental 93

3.3. Interacções em contexto familiar 97

Capítulo 4 – Literacia Familiar 99
4.1. Os pais como parceiros 106
4.2. Práticas de literacia na família 110
4.3. Efeitos das práticas de literacia familiar 121
4.4. Conjugação entre práticas familiares e práticas escolares de literacia 133
4.5. Meio social e aquisição da literacia 138
4.6. Algumas questões relativas à interpretação dos resultados dos trabalhos em literacia familiar 142
4.7. Hábitos e práticas de leitura de histórias 144
4.8. Programas de intervenção em literacia familiar 166
4.8.1. Características dos programas 166

Capítulo 5 – Motivação para a leitura 171
5.1. Motivação 173
5.2. O conceito de motivação para a leitura 182
5.3. A avaliação da motivação para a leitura 187
5.4. Características da motivação para a leitura, nas crianças 192
5.4.1. Efeitos da idade na motivação para a leitura 192
5.4.2. Efeitos do género na motivação para a leitura 197
5.4.3. Outras variáveis relacionadas com a motivação para a leitura 199
5.5. Relações entre motivação para a leitura e literacia 205

Capítulo 6 – Problemática 207
6.1. Problemática e objectivos 209
6.2. Hipóteses e sua fundamentação 212

Capítulo 7 – Metodologia 217
7.1. Tipo de Estudo 219
7.2. Opções metodológicas 219
7.3. Caracterização da Amostra 221
7.4. Procedimento de recolha de dados 222
7.5. Instrumentos 224
7.5.1. Fundamentação e caracterização dos instrumentos para os pais..... 224

7.5.1.1. Questionário de práticas e hábitos de literacia. 224
7.5.1.2. Questionário de concepções dos pais face ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita. 228
7.5.1.3. Listagens de títulos e autores de literatura. 231
7.5.2. Fundamentação e caracterização dos instrumentos para as crianças .236
7.5.2.1. Entrevista sobre a funcionalidade da linguagem escrita 236
7.5.2.2. Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita 242
7.5.2.3. Escala de motivação para a leitura e escrita 248
7.5.2.4. Motivação para a leitura 253
7.5.2.5. Motivação para a escrita 255
7.6. Tratamento de dados 257

Capítulo 8 – Apresentação dos resultados 259
8.1. Práticas de Literacia em ambiente familiar – Percepção dos pais 261
8.1.1. Práticas dos Pais 261
8.1.2. Práticas conjuntas de literacia 266
8.1.3. Práticas de literacia das crianças 277
8.1.4. Comparação entre práticas de literacia partilhadas e individuais ... 281
8.1.5. Materiais de leitura e escrita e sua acessibilidade. 284
8.2. Concepções dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita 289
8.3. Conhecimento de literatura 291
8.3.1. Conhecimento de títulos de literatura infantil 291
8.3.2. Conhecimento de autores de literatura infantil 296
8.3.3. Conhecimento de autores de literatura para adultos 299
8.3.4. Análise comparativa entre o conhecimento de livros para a infância e autores de literatura infantil e para adultos. 303
8.4. Associações entre as diferentes dimensões de avaliação dos pais. 304
8.5. Funcionalidade da linguagem escrita- Percepção das crianças 307
8.6. Conceptualizações sobre linguagem escrita 312
8.7. Motivação para a leitura e escrita 317
8.7.1. Motivação para a leitura 319
8.7.2. Motivação para a escrita 320
8.7.3. Motivação para a leitura/Motivação para a escrita 321

8.8. Associação entre as diferentes dimensões de avaliação das crianças 322
8.9. Concepções parentais, práticas e materiais de literacia e concepções e conhecimentos das crianças. 323
8.9.1. Concepções parentais/práticas e materiais de literacia. 324
8.9.2. Práticas e materiais de literacia/Conhecimentos das crianças 329

Capítulo 9 – Análise e Discussão dos Resultados 333
9.1. Conhecimentos emergentes de literacia nas crianças 335
9.2. Práticas de literacia familiar – diversidade e regularidade 347
9.3. Concepções dos pais e práticas de literacia familiar 359
9.3.1. Concepções dos pais sobre a aprendizagem da literacia 359
9.3.2. Relações entre concepções sobre a aprendizagem da literacia e práticas de literacia familiar 360
9.4. Práticas de literacia familiar e literacia emergente 362

Capítulo 10 – Considerações Finais 373

Referências 393

Anexo 1 – Listagem das Escolas 427
Anexo 2 – Questionário dos Pais 431
Anexo 3 – Escala de Motivação para a Leitura e Escrita 445

Indice de Quadros

Quadro 1 – Quadro comparativo das posições dos diferentes autores sobre os conhecimentos que as crianças vão adquirindo precocemente sobre a linguagem escrita 44

Quadro 2 – Quadro geral com as etapas de aquisição do sistema de escrita, segundo Gorman e Brooks (1996) 48

Quadro 3 – Comparação da posição dos diferentes autores, sobre os percursos evolutivos baseados em aspectos conceptuais 64

Quadro 4 – Quadro resumo sobre as características das práticas de literacia familiar 120

Quadro 5 – Relações entre o tipo de práticas de literacia, desenvolvidas em ambiente familiar, e as competências de literacia das crianças segundo Sonnenschein et al. (1996). 126

Quadro 6 - Síntese dos principais resultados sobre as relações identificadas entre práticas de literacia familiar e competências das crianças..... 133

Quadro 7- Conceitos chave numa abordagem à motivação para a literacia, segundo Oldfather e Wigfield (1996)..... 187

Quadro 8 – Dimensões do *Motivation for Reading Questionnaire* – MRQ 188

Quadro 9 - Síntese dos resultados sobre a influência do ano de escolaridade na motivação para a leitura 196

Quadro 10 – Distribuição dos pais, pelos diferentes níveis de habilitações literárias..... 221

Quadro 11 – Análise factorial para os itens a escala Escala de Concepções face à Aprendizagem da Leitura e Escrita. Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente 230

Quadro 12– Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das dimensões da Escala de Concepções face à aprendizagem da leitura e escrita 231

Quadro 13 – Apresentação comparativa das respostas obtidas através das *checklists* sobre literatura 235

Quadro 14 – Entrevista da funcionalidade 237

Quadro 15 - Categorias utilizadas para a cotação das respostas à entrevista da funcionalidade da linguagem escrita 239

Quadro 16 - Palavras utilizadas na avaliação das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita 243

Quadro 17 – Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente . 251

Quadron18 – Análise factorial, com definição prévia de três factores. Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente 252

Quadro 19 – Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das subescalas 253

Quadro 20 – Análise factorial para os itens da Motivação para a Leitura- Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente 254
Quadro 21 – Motivação para a leitura: Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das subescalas 254
Quadro 22 - Comparação dos valores de consistência interna das subescalas de vários instrumentos de avaliação da motivação para a leitura 255
Quadro 23 – Análise factorial para os itens da Motivação para a Escrita- Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente 256
Quadro 24 – Motivação para a Escrita: Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das subescalas 256
Quadro 25 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de leitura dos pais, presenciadas pelos filhos 262
Quadro 26 - Respostas dadas pelos pais aos itens de caracterização de práticas de escrita dos pais, presenciadas pelos filhos 264
Quadro 27 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de leitura conjuntas de pais e filhos 266
Quadro 28 – Iniciativa para a leitura de histórias 268
Quadro 29 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de escrita conjuntas de pais e filhos 271
Quadro 30 – Iniciativa para a escrita conjunta 272
Quadro 31 – Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de leitura dos filhos 277
Quadro 32 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de escrita dos filhos 279
Quadro 33 - Análise comparativa entre práticas de leitura conjuntas e individuais . 282
Quadro 34 - Análise comparativa entre práticas de escrita conjuntas e individuais .. 283
Quadro 35 – Correlações entre os itens referentes a livros infantis 287
Quadro 36 – Regularidade e finalidades de utilização do computador pela criança . 288
Quadro 37 – Correlações entre os itens referentes ao computador 288
Quadro 38 - Correlações entre os factores considerados importantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita 291
Quadro 39 - Resultados obtidos pelos pais na listagem de títulos de livros infantis 292
Quadro 40- Apresentação do conhecimento dos pais sobre os vários títulos de livros para a infância 293
Quadro 41- Percentagem de assinalamento dos vários títulos falsos de livros para a infância 295
Quadro 42 - Resultados obtidos pelos pais na listagem de autores de livros infantis 296

Quadro 43 - Apresentação do conhecimento dos pais sobre os autores de livros para a infância 298

Quadro 44 - Nomes de autores falsos e respectiva percentagem de assinalamento .. 299

Quadro 45 - Resultados obtidos pelos pais na listagem de autores de livros para adultos 300

Quadro 46 - Apresentação do conhecimento dos pais sobre os autores de livros para a infância 301

Quadro 47 – Percentagem de assinalamento dos nomes de autores fictícios 302

Quadro 48 – Correlações entre os diferentes resultados referentes aos pais 305

Quadro 49 – Correlações entre os diferentes resultados referentes aos pais 306

Quadro 50 - Funcionalidade da linguagem escrita- Percentagem de crianças que referiram cada uma das categorias 307

Quadro 51 – Comparação entre funcionalidade da leitura e funcionalidade da escrita 310

Quadro 52 - Média, mediana e moda das funções de 1° e 2° nível para a leitura e escrita 310

Quadro 53 - Distribuição das crianças pelas diferentes categorias conceptuais 312

Quadro 54 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação 318

Quadro 55 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação para a leitura 319

Quadro 56 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação para a escrita 320

Quadro 57 – Relações entre concepções e práticas - resultados da MANOVA 328

Quadro 58 – Relações entre concepções e práticas – estatística não paramétrica para a variável TEMPRECOCE 329

Quadro 59 – Correlações entre as práticas/oportunidades de literacia e as medidas das crianças 330

Quadro 60 – Relações entre práticas/ambiente de literacia e as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita - resultados dos testes de Mann-Whitney ... 331

Quadro 61 - Comparação dos scores relativos a cada uma das subescalas com os de outros instrumentos de avaliação da motivação para a leitura 343

Índice de Figuras

Figura 1 – Foco e localização do trabalho com os pais segundo Hannon (1995) 109

Figura 2 – Esquema síntese de algumas relações entre experiências de literacia familiar e as realizações das crianças (Sénéchal & LeFévre, 2002) 128

Figura 3 - Representação esquemática de um modelo explicativo hipotético, das relações entre alguns aspectos do *background* familiar e os Resultados em leitura, segundo Rowe (1991)..... 141

Figura 4 – Relações entre envolvimento em leitura e o contexto de sala de aula, de acordo com Guthrie e Wigfield, 1998 204

Figura 5 - Distribuição das crianças segundo a variável género..... 222

Figura 6 – Produção escrita característica do nível conceptual 1..... 245

Figura 7 – Produções escritas características do nível conceptual 2 246

Figura 8 – Produção escrita característica do nível conceptual 3 246

Figura 9 – Produção escrita característica do nível conceptual 4 247

Figura 10 – Produção escrita característica do nível conceptual 5 247

Figura 11 –Práticas de leitura dos pais, presenciadas pelos filhos 263

Figura 12 – Organização das práticas de escrita dos pais tendo em conta as suas ocorrências 264

Figura 13 – Organização das práticas de leitura conjunta tendo em conta as suas frequências típicas 267

Figura 14 - Representação gráfica do tempo médio semanal utilizado em leitura de histórias 269

Figura 15 - Representação gráfica da idade de início da leitura de histórias 270

Figura 16 – Organização das práticas de escrita conjunta tendo em conta as suas frequências típicas 272

Figura 17 - Representação gráfica do tempo médio semanal utilizado em escrita conjunta 273

Figura 18 - Representação gráfica da idade de início de escrita com os filhos 274

Figura 19 – Comparação entre o tempo utilizado em leitura de histórias e em actividades de escrita conjunta 276

Figura 20 – Comparação das idades de início de actividades conjuntas de leitura de histórias e de escrita 276

Figura 21 – Organização das práticas de leitura dos filhos tendo em conta as suas frequências de ocorrência 278

Figura 22 – Organização das práticas de escrita das crianças tendo em conta as suas frequências de ocorrência 280

Figura 23 – Quantidade de livros infantis 285

Figura 24 – Frequência de compra de livros infantis 285
Figura 25 – Quantidade de livros para adultos 286
Figura 26 - Factores considerados importantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita 290
Figura 27 - Conhecimento dos pais sobre títulos de livros para a infância 292
Figura 28 - Conhecimento dos pais sobre autores de literatura para a infância 297
Figura 29 - Conhecimento dos pais sobre autores de literatura para adultos 300
Figura 30 - Comparação das médias de assinalamento para as três listagens 303
Figura 31 – Escrita do Guilherme 313
Figura 32 – Escrita da Inês 314
Figura 33 – Escrita do Francisco 314
Figura 34 – Escrita do Duarte 315
Figura 35 – Escrita da Joana 315
Figura 36 – Escrita da Mariana 316
Figura 37 – Escrita da Teresa 316
Figura 38 – Escrita do Afonso 317
Figura 39- Comparação dos perfis motivacionais para a leitura e para escrita 322
Figura 40 – Associações mais evidentes entre os diferentes índices relacionados com o livro 353
Figura 41 – Complexidade das associações entre os diferentes índices relacionados com o livro 354
Figura 42 – Relações entre concepções dos pais, práticas de literacia familiar e realizações das crianças 370

Índice de Gravuras

Lista de compras – Mariana, 3 anos 1
A leitura e a escrita – Francisco, 6 anos 7
Nomes – Paulo e Luis, 4 anos 13
Os amigos na escola a dar a mão – Catarina, 4 anos 85
Nome – Francisco, 4 anos 207
A Sofia gosta de ler – Mariana, 8 anos 217

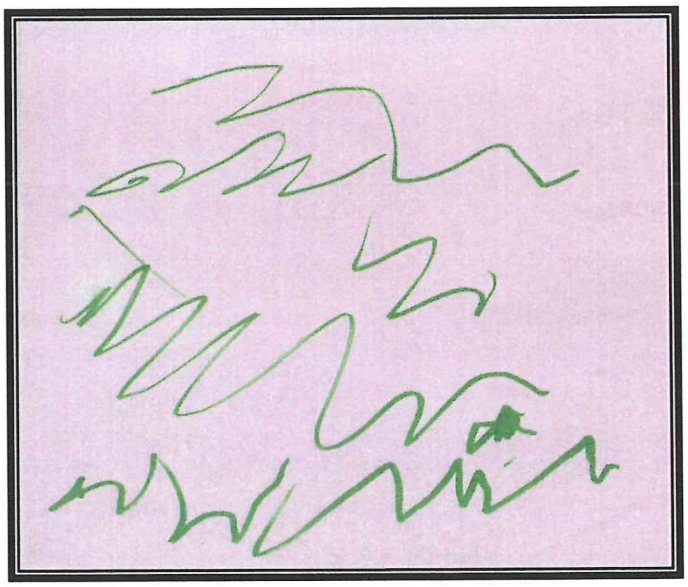
Nomes e palavras – Paulo, 4 anos 259

Nomes e palavras – Ana Carolina, 4 anos 333

Estou a jogar no computador – Sebastião, 7 anos 373

Palavras – Cláudia Sofia, 4 anos 393

INTRODUÇÃO



Introdução

Os trabalhos sobre literacia emergente, têm evidenciado de forma clara o papel activo e participado, das crianças no processo de apreensão da linguagem escrita. Existe neste momento uma grande unanimidade em considerarem-se de grande importância as experiências informais de literacia, que as crianças desenvolvem mesmo em idades muito precoces (Ferreiro, 1988a,b; Ferreiro & Teberosky, 1986; Goodman, 1984, 1989, 1996a; Morrow, 1997; McLane & McNamee, 1990; Taylor, 1983; Teale & Sulzby, 1989). Estes contactos e interacções precoces vão proporcionar oportunidades às crianças para, de um modo contextualizado e significativo, gradualmente descobrirem e apreenderem algumas das muitas características e convenções do código escrito. Os conhecimentos assim adquiridos são bastante diversificados, recaindo tanto sobre a funcionalidade da linguagem escrita, como também sobre algumas das suas convenções (Goodman, 1984, 1996a; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Morrow, 1997). Paralelamente, vão-se desenvolvendo um conjunto de atitudes face à linguagem escrita, que de um modo geral parecem ser positivas, e que apoiam e facilitam o processo de emergência da literacia, levando a que grande parte das crianças que iniciam a escolaridade formal, estejam com bastante vontade e motivadas para a aprendizagem (Chauveau & Rogovas Chauveau, 1989, Teale, 1984; Mata, Alves Martins & Formosinho, 2002).

Por outro lado, a aquisição destes conhecimentos precoces, parece desempenhar um papel importante posteriormente, durante a aprendizagem formal da linguagem escrita (Alves Martins, 1996; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Ferreiro, 1988b).

Um dos contextos principais, onde se desenvolvem estas interacções precoces com a linguagem escrita, é sem dúvida o contexto familiar, que tem vindo a ser cada vez mais valorizado e mobilizado como elemento de estudo. Esta valorização conduziu ao desenvolvimento de um novo conceito, o de literácia familiar, que se refere às formas e usos da literacia na família, sendo estes reflexo das características, actividades, interesses, vivências, e rotinas diárias dos vários membros da família (Morrow, Paratore & Tracey, 1994; Unwin, 1995; Voss, 1996).

Os trabalhos no âmbito da literacia familiar têm, por um lado procurado caracterizar as práticas de literacia desenvolvidas na família, apontando os seus resultados no sentido de uma grande diversidade ao nível da sua variedade e frequência de ocorrência, não só entre famílias com características étnicas ou socioculturais diferentes, mas mesmo

entre famílias com características idênticas (Anderson & Stokes, 1984; Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995, Delgado-Gaitan, 1990; Elliot & Hewison, 1994; Purcell-Gates, L'Allier & Smith, 1995, Taylor, 1995). Nalguns casos, procuraram-se também identificar eventuais relações, entre determinadas características da literacia familiar e as realizações das crianças nalgumas tarefas relacionadas com a linguagem escrita como por exemplo o vocabulário, algumas componentes da literacia emergente ou mesmo a leitura (Bus & Ijsendoorn, 1988; Elliot & Hewison, 1994; Prêteur & Louvet Schmauss, 1995a; Sénéchal, 2000; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996; Wells, 1988, 1991).

Por outro lado as concepções dos pais face ao processo de ensino aprendizagem, da linguagem escrita, mostraram-se também associadas a diferentes desempenhos das crianças nalgumas áreas específicas da literacia (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1995a; Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996).

Tendo em conta estes vários eixos teóricos, estabelecemos como objectivos para este trabalho, o estudo dos conhecimentos emergentes de literacia e da forma como estes se relacionam; a caracterização e estudo das concepções educativas dos pais, face ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita; o estudo das práticas de literacia familiar; e por último a identificação e estudo de eventuais relações entre concepções, práticas e literacia emergente.

Assim, colaboraram neste estudo, 421 pais de estatuto sociocultural médio/médio-alto, que tinham um filho a frequentar o último ano de jardim de infância, e que através da resposta a um questionário facilitaram a caracterização não só das suas concepções face ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, como também de um conjunto de aspectos característicos das suas práticas e ambientes de literacia familiar. Paralelamente, foram entrevistados os respectivos filhos, procurando-se proceder ao levantamento de alguns dos seus conhecimentos emergentes de literacia, assim como das suas motivações para aprendizagem da linguagem escrita.

Estabelecemos como hipóteses gerais de estudo que

"Pais com diferentes concepções educativas face à aprendizagem da linguagem escrita, desenvolverão práticas de literacia diferenciadas" e também que "diferenças existentes no ambiente de literacia familiar, estão relacionadas com as conhecimentos emergentes de literacia nas crianças".

Esta dissertação está organizada em 10 capítulos que se podem considerar distribuídos por duas partes distintas, uma delas referente à sustentação teórica, e a outra ao trabalho de investigação desenvolvido.

Na primeira parte, que é constituída por cinco capítulos, procurámos fazer um levantamento geral, sobre as principais áreas temáticas que sustentam a pesquisa posteriormente apresentada. Assim no capítulo 1 procurámos, definir e caracterizar o que se entende por literacia, procurando nomeadamente diferenciá-la de alfabetização. No capítulo 2, debruçámo-nos sobre um conceito mais específico ainda dentro da literacia, que é o de literacia emergente. Partindo da sua definição, procurámos não só identificar as várias componentes inerentes ao processo da emergência da literacia, como também reflectir sobre alguns modelos que procuram caracterizar este processo. Em seguida direccionámos a nossa apresentação para a identificação e descrição dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças, essencialmente sobre dois grandes aspectos - funcionalidade e conceptualizações. Na parte final deste capítulo procedemos a uma reflexão, sobre algumas das implicações da perspectiva da literacia emergente, na forma como se concebe o processo de apreensão e de ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

No capítulo 3, enquadrámos o desenvolvimento da literacia emergente, sobre uma perspectiva socioconstrutivista, onde procedemos ao levantamento de um conjunto de trabalhos que reflectem sobre a importância das interacções, formais e informais, que as crianças desenvolvem com pares, pais, professores, etc., no processo de apreensão da linguagem escrita.

No capítulo 4 debruçámo-nos novamente sobre um outro aspecto específico no campo da literacia, a literacia familiar. Para além da sua definição, os diferentes trabalhos apresentados contemplam ainda vários outros aspectos. Por um lado a diversidade das características da literacia familiar, onde o estatuto sociocultural desempenha um papel importante, mas não só, já que se verifica uma grande variabilidade de família para família. Por outro lado, apresentámos também um conjunto de trabalhos, que procuram identificar associações entre alguns aspectos das práticas de literacia familiar e as realizações das crianças em literacia.

O capítulo 5, e último do enquadramento teórico deste trabalho, procura essencialmente fazer uma abordagem à componente motivacional, no processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita, e estudar não só as suas características e

variáveis relacionadas, como também realçar eventuais relações sobre a forma como decorre esse processo.

Com o capítulo 6 iniciámos a apresentação da parte prática deste trabalho. Nele procurámos apresentar de forma sucinta a problemática principal deste estudo, e apresentámos também os objectivos e hipóteses da investigação, procurando sustentá-las com base nos trabalhos já desenvolvidos sobre esta temática. O capítulo 7, trata especificamente de todo um conjunto de aspectos metodológicos, onde para além da caracterização do tipo de estudo, procurámos definir a amostra, descrever os procedimentos de construção e de utilização dos vários instrumentos, e de tratamento dos resultados.

Com o capítulo 8 apresentamos todos os resultados que são depois discutidos no capítulo 9, sendo esta discussão sustentada pelos diferentes trabalhos apresentados no cinco primeiros capítulos teóricos. Finalmente no último capítulo, procurámos proceder a algumas considerações finais, tendo em conta não só os diferentes quadros teóricos que serviram de ponto de partida para este trabalho, como também os resultados deste estudo, e possíveis eixos de continuidade da investigação aqui apresentada

CAPÍTULO 1

LITERACIA

I – Literacia

1.1.O conceito de literacia

O termo literacia é relativamente recente na nossa língua, tendo surgido da necessidade de denominar um conceito, decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita. Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) tentam defini-lo e caracterizá-lo distinguindo-o do conceito de alfabetização muitas vezes associado a literacia. Segundo os autores, enquanto a alfabetização se refere ao acto de ensinar e de aprender, a literacia refere-se à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Ou ainda como referem Delgado-Martins, Costa e Ramalho (2000), "*...alfabetização refere um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual, em aberto.*" (*op. cit.* p. 13).

Para Benavente, *et al.* (1996), a capacidade para utilização das competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo ultrapassa categorizações dicotómicas, como sejam 'analfabeto' e 'alfabetizado'. Com este conceito de literacia, pretende-se "*...dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que têm a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais...*" (*op.cit.* p.4).

Este conceito centra-se assim, não na obtenção das competências, mas no seu uso, sendo distinto o nível de literacia de cada um e o nível de instrução formal obtido, não bastando saber o nível de ensino de uma pessoa para saber as suas competências para a utilização da informação escrita. Para Benavente *et al.* (1996), literacia pode-se definir como "*as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)* " (*op. cit.* p.4). Trata-se assim, não só da possibilidade de acesso à informação escrita, mas também da sua integração na vida pessoal e social, da cada um (Sim-Sim, 1999).

Uma certa complexidade também transparece na definição que McLane e McNamee (1990) tentam fazer deste conceito. Para estas autoras, uma das definições possíveis para literacia, é o conhecimento das letras do alfabeto e o saber usá-las para ler e

escrever. Contudo as autoras, consideram também que na literacia há algo mais, realçando no entanto a dificuldade na sua completa definição e clarificação". As autoras destacam entre os múltiplos aspectos que se poderão contemplar numa definição de literacia, as atitudes, as suposições, as expectativas sobre a leitura e a escrita, e o local e o valor destas actividades na vida de cada um. Decorrente destas vertentes, a literacia terá que ser considerada como um fenómeno complexo e multifacetado. Para a sua compreensão McLane e McNamee (1990), consideram necessário mobilizar também as noções de escrita e de leitura, enquanto modos de fazer, de interpretar e comunicar sentido. A leitura é definida como a capacidade de conseguir extrair sentido do escrito, enquanto que a escrita como a capacidade de usar o escrito para comunicar com os outros. Assim, ler e escrever são mais do que descodificar e codificar a escrita, devendo qualquer definição considerá-las como modos de construção e expressão de significado/sentido através da linguagem escrita.

Como nem toda a gente usa a leitura e a escrita com a mesma facilidade e fluência nem com os mesmos objectivos McLane e McNamee (1990) mobilizam o conceito de "múltiplas literacias" de Smith (1986 cit. McLane & McNamee,1990), de modo a associarem uma outra característica a esta tentativa de definição de literacia, ou seja, a diversidade quanto aos modos de se ser ou se tornar "*literate*". Esta diversidade decorre das características variadas de mobilização e utilização da literacia nos diferentes contextos sociais e culturais. Para as autoras a literacia é assim uma aquisição social e cultural, mas também uma aquisição cognitiva, já que implica da mesma forma uma actividade intelectual individual. Também Hannon (1995), realça estas múltiplas literacias, contudo considera que isto não significa que elas sejam completamente diferentes e, segundo o autor, "*não é pelo facto de existirem muitos ramos da literacia que se deixa de ter uma árvore*" (*op.cit.* p.14). Ao considerar-se esta multiplicidade, pode então estar-se atento ao facto da "literacia escolar" ser diferente ou mesmo entrar em conflito com a "literacia da família", a "literacia da comunidade", ou a "literacia do trabalho".

O carácter social da literacia é evidenciado também por outros autores como Barton e Hamilton (1998), Goodman (1989), Nutbrown (1997) e Barton (1994).

Barton e Hamilton (1998), consideram que a literacia só pode ser entendida enquanto prática social, e que um estudo sobre literacia deve contemplar tanto o que as pessoas fazem com a literacia, as suas actividades sociais, os pensamentos e significados subjacentes como os próprios textos utilizados nessas actividades. Consideram então que:

"*Literacia é sobretudo algo que as pessoas fazem; é uma actividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto. A literacia não reside simplesmente na cabeça das pessoas como um conjunto de 'skills' a serem aprendidas, e não existe só no papel, captada sob a forma de texto para ser analisada. Tal como todas as actividades humanas, a literacia é essencialmente social, e situa-se nas interacções entre as pessoas*" (Barton & Hamilton, 1998, p.3).

Para Goodman (1989), a literacia é um fenómeno cultural, que se tem desenvolvido consoante a necessidade da sociedade em utilizar a linguagem para comunicar através do espaço e do tempo. Vai-se expandindo à medida que a sociedade se torna mais complexa e necessita da literacia para perpetuar a sua história, a sua economia, a sua política e a sua educação. Nutbrown (1997) por sua vez, considera também a literacia como um constructo social, que permite aos humanos comunicarem, mas enfatizando que esta é mais do que ler e escrever.

À semelhança de outros (e.g. McLane & McNamee, 1990) a autora realça o papel dos contextos em que a literacia ocorre, no sentido que esta adquire para os indivíduos chegando mesmo a afirmar que é este significado que " *liga a literacia à vida, e na vida há alturas em que o que se realiza com a literacia pode ser mais importante do que o cumprimento das suas convenções*" (Nutbrown, 1997, p.3).

Este aspecto da funcionalidade da literacia é retomado e realçado pela autora, na sua procura de clarificação do termo literacia. Considerando que quando as pessoas lêem e escrevem, o fazem por diferentes razões, podendo-se considerar que a sua literacia é funcional, ou seja vai preencher uma necessidade (Nutbrown, 1997).

Barton (1994), faz também uma abordagem ao conceito de literacia realçando a sua vertente social, o seu carácter diversificado de acordo com a características e o dia-a-dia de cada um, e a sua vertente funcional. Nesta abordagem o autor considera seis grandes tópicos:

(1) A literacia como *actividade social*, podendo ser descrita em termos das práticas de literacia das pessoas, desenvolvidas a partir de acontecimentos de literacia. Para o autor acontecimentos de literacia (*literacy events*), são todas as actividades no dia-a-dia em que a literacia tem um papel (organização das compras, discutir os conteúdos de um jornal...). Práticas de literacia (*literacy practices*) referem-se à utilização da leitura e escrita em qualquer situação. As práticas de literacia variam de pessoa para pessoa, de cultura para cultura.

(2) Para cada sujeito, existem *diferentes literacias* que são utilizadas e associadas a diferentes domínios da vida, como por exemplo casa, escola, religião e trabalho.

(3) As práticas de literacia das pessoas conduzem à *ampliação das relações sociais*. As pessoas têm redes de suporte e papéis nessas redes (e.g. pai, marido, vizinho...), e no desempenho de alguns destes papéis necessitam utilizar a literacia. Em cada um desses contextos há determinadas formas de literacia que se tornam mais evidentes e dominantes do que outras.

(4) As pessoas participam em acontecimentos de literacia onde a leitura e a escrita estão entrelaçados com a linguagem oral e com outros meios de comunicação. A visão sobre estas relações varia claramente quando se deixa de considerar a linguagem escrita como uma mera representação do oral. Apesar de estarem muito associadas, as funções da linguagem escrita e da linguagem oral são por vezes bastante diferentes, e uma opção entre um tipo e outro tem várias implicações de que há que ter consciência no dia a dia.

(5) As pessoas têm *competências, atitudes e* valores em relação à literacia, e essas atitudes e valores guiam as suas acções.

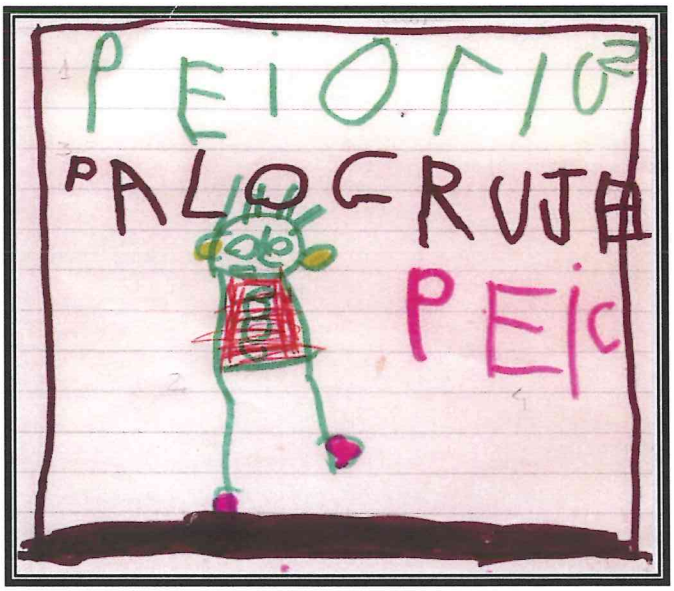
(6) As pessoas confrontam-se com necessidade de mudança *e aprendem sobre a literacia* ao longo de toda a sua vida.

Fazendo uma análise global às posições dos vários autores cujas ideias apresentámos, face ao conceito de literacia, parece-nos poder-se concluir, que existe uma certa unanimidade entre as suas posições. Esta unanimidade é evidente, por um lado pela afirmação da necessidade de se considerar literacia, como algo mais do que o acto de ler ou de escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler ou escrever. Por outro lado os vários autores referidos anteriormente, realçam também a necessidade de contextualização de qualquer acto de literacia. Estes, consoante as pessoas que os praticam e o contexto em que são realizados, são diferentes tanto ao nível das suas funções pessoais e sociais, como das suas características, interpretações, valores e afectos. Parece-nos que a frase de Johnston (1992 cit. Thomas & Oldfather, 1997) sintetiza bem as ideias que procurámos apresentar anteriormente:

"Ser 'literate' é mais um papel do que uma perícia: qualquer coisa que se 'é' mais do que qualquer coisa que se 'tem'"(op.cit. p.110).

CAPÍTULO 2

LITERACIA EMERGENTE



II- Literacia Emergente

2.1. Definição de um conceito

O conceito de Literacia Emergente (*Emergent Literacy),* assumiu particular realce nos anos 80 na sequência de muitos trabalhos de investigação que pretenderam estudar os conhecimentos infantis sobre linguagem escrita, em fases precoces da aprendizagem. Este termo, foi utilizado de forma sistemática e clara por Teale e Sulzby (1989), procurando enquadrar uma nova perspectiva de abordagem e uma nova concepção do processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita.

Esta nova perspectiva, segundo os mesmos autores, tinha como característica principal o papel atribuído à criança e assentava nalguns pressupostos, tais como:

1. O desenvolvimento da literacia começa antes da criança iniciar uma instrução formal. As crianças começam desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura e escrita, em contextos informais tais como a sua casa e a comunidade envolvente.
2. A criança vai-se desenvolvendo enquanto leitor/escritor, não sendo pertinente considerar que a leitura precede a escrita ou *vice-versa*.
3. Uma vez que a literacia se vai desenvolvendo em situações reais associadas ao dia-a-dia, as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, assim como o são as formas de literacia.
4. As crianças desenvolvem um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia desde muito cedo, e não somente aos seis anos.
5. As crianças vão aprender a linguagem escrita através de um envolvimento participado. Este envolvimento decorre quer em situações individuais de exploração, quer em interacção com outros.
6. Embora o processo de aprendizagem das crianças sobre a linguagem escrita possa ser descrito através de determinadas etapas, as crianças podem passar por estas de modos diversos e em idades diferentes.

Ao utilizarem a denominação de Literacia Emergente Teale e Sulzby (1989), pretendiam demarcar-se claramente de algumas perspectivas anteriormente defendidas e associadas ao termo "*reading readiness*". Segundo estas últimas, só após a criança dominar algumas perícias consideradas básicas para se aprender a ler e escrever, podia iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. Esta aprendizagem seria então feita essencialmente em contexto escolar formal, através de materiais e situações baseados numa instrução directa, sequencializada e formal, tal como refere Clark (1992):

" *Era esperado, que as crianças chegassem à escola preparadas para aprenderem a ler; o ensino era somente da responsabilidade dos professores; dos professores das primeiras classes da escola elementar, não dos professores do pré-escolar nem dos pais em casa*" (*op.cit.* p.215).

Assim as perspectivas da "*reading readiness*" e da literacia emergente têm posições contrastadas sobre a forma como as crianças aprendem, o que se aprende e também sobre os contextos que apoiam a aprendizagem da literacia (Hiebert & Raphael, 1998).

Procurando especificar a posição da '*reading readiness*', face à da literacia emergente, Clay (2000a) considera que quando se passa um "*readiness test*" a uma criança em início de escolaridade, se está a tentar prever o progresso escolar face a um programa específico, a partir daquilo que a criança já sabe. Procura-se assim identificar se ela estará no grupo dos que estão preparados para aprenderem determinado programa, ou no grupo dos que supostamente ainda não estão preparados. Em contraponto, as observações sobre os comportamentos e aquisição de conceitos de literacia emergente, partem do princípio que "*todos estão preparados para aprender alguma coisa*" (*op.cit.* p.6), mas que poderão diferir no estado em que estão.

Assim no âmbito da Literacia Emergente verifica-se uma valorização de todos os conhecimentos, mesmo os mais elementares, como ponto importante de apoio a qualquer aprendizagem. Este aspecto é bastante evidente na afirmação seguinte de Sulzby (1985a):

"Optei por usar os termos literacia emergente, escrita emergente e leitura emergente, para os distinguir da literacia, escrita e leitura convencionais. Usei o

termo emergente para indicar que os comportamentos precoces são importantes e são comportamentos verdadeiros de escrita e leitura, que se desenvolvem na direcção da escrita e leitura convencionais" (op.cit. p130).

A opção pela terminologia Literacia Emergente, decorreu de uma reflexão sobre os dois termos que a constituem. 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 (Teale & Sulzby, 1989). Não há uma hierarquia temporal na sua aquisição, e em todo o processo a linguagem oral desempenha também um papel importante: *"a criança desenvolve-se não somente em leitura, mas como escritor/leitor. A leitura, a escrita e a linguagem oral desenvolvem-se de forma simultânea e interrelacionada e não sequencialmente"* (Teale & Yokota, 2000, p. 5).

Por outro lado, parece-nos que este termo de literacia enfatiza de certa forma a componente de linguagem e comunicação inerentes à leitura e à escrita, e assim podemos compreender de forma mais profunda a afirmação de Taylor (1983), de que as crianças crescendo num ambiente rico *'aprendem a leitura, como uma forma de ouvir, e a escrita, como uma forma de falar'* (*op.cit.* p. 87).

Quanto ao conceito Emergente este 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. Entende-se assim emergente, como desenvolvimento tendo em vista determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções, através de processos onde a criança participa activamente. Há assim um envolvimento precoce da criança, construindo a sua compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita, onde as funções da literacia são parte integrante do processo (Teale & Sulzby, 1995). Estes aspectos são retomados por Hall (1987a) quando especifica quatro factores que considera estarem implícitos no termo 'emergente', mas também complementados ao acrescentar o papel dos contextos envolventes neste processo. Assim para Hall (1987a):

(1) Emergente, implica que o desenvolvimento se dá a partir da própria criança. Mesmo que se passe muita informação, a responsabilidade de tratamento dessa informação, cabe à própria criança.

(2) Emergente sugere que este é um processo gradual, que se vai dando ao longo do tempo.

(3) Para que 'qualquer coisa' vá emergindo, é necessário que esteja lá algo, há assim que considerar e valorizar as competências que as crianças possuem e usam para interpretarem e compreenderem o mundo que as rodeia.

(4) Normalmente as coisas só vão emergindo se existirem condições para tal, ou seja contextos que apoiem e facilitem as dúvidas e questões, respeitem os seus desempenhos variados e proporcionem oportunidades para o envolvimento em autênticos actos de literacia.

Tentando conjugar as posições de vários autores, parece-nos podermos chegar a uma perspectiva mais abrangente e diversificada do processo de literacia emergente. Assim este processo pode caracterizar–se por estar apoiado em oito vectores principais que o tornam num processo: (1) cultural, (2) social, (3) conceptual, mas também (4) precoce e contínuo, (5) activo e participado, (6) contextualizado e significativo, (7) funcional e (8) afectivo.

(1) Processo Cultural

O processo de literacia Emergente tem que ser considerado cultural, já que consiste na apropriação de um instrumento cultural que, na nossa realidade, está constantemente presente, por formas diversas, no dia-a-dia. Tem como característica principal a sua vertente convencional, tornando-se em muitos aspectos diferente de cultura para cultura. Estas diferenças verificam-se não só em termos da simbologia utilizada como também em termos das funções que serve. O processo de apreensão trata-se assim de uma "*aculturação, um processo de integração no mundo multiforme das práticas e dos objectos culturais próprios à civilização do escrito*" (Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994, p.55).

Tratando-se de um meio convencional de comunicação, pressupõe que os que lêem e escrevem partilham as mesmas convenções de codificação, partilham dos princípios inerentes ao seu sistema de escrita, quer se trate de um sistema de escrita ideográfico ou alfabético (Besse,1995). Este conjunto de regras é transmitido pelo grupo social e é através delas, tal como o autor afirma que "*...é ao respeitar esta convenção que cada indivíduo consegue comunicar com o outro, fazer-se*

compreender e mostrar-se único servindo-se de uma série de instrumentos comuns ..." *(op.cit.* p. 92).

Assim o processo de se tornar "*literate*" para além da aquisição de competências específicas de literacia, implica a construção da identidade de cada um enquanto leitor, escritor e conhecedor, dentro do meio cultural específico de cada um (Thomas & Oldfather, 1997), e também a participação em estruturas do conhecimento e da comunicação, definidas culturalmente (Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 1991). Existem diferenças inerentes à própria realidade sociocultural, que levam a que o processo de apreensão se dê através de actividades e estratégias bem diferenciadas, às quais estão subjacentes concepções específicas por vezes até contrastadas, mesmo em meios que numa primeira análise possam parecer bastante equivalentes (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1991). Assim esta componente cultural, leva a que existam influências não só sobre aquilo que a criança aprende, mas também sobre o processo de apreensão (McGee & Purcell-Gates, 1997).

(2) Processo Social

Do que foi referido anteriormente, evidencia-se também uma componente social inerente a este processo. Tradicionalmente a aprendizagem da linguagem escrita, era encarada como um processo exclusivamente escolar, já que se considerava que só um técnico poderia saber como iniciar e controlar o desenvolvimento e o domínio de uma técnica tão complexa como a leitura e a escrita (Teale & Sulzby, 1989). Os pais e todos os outros elementos fora do contexto escolar, eram praticamente excluídos, ou então a participação valorizada, estava directamente ligada à execução das tarefas escolares. Contudo, actualmente, a vertente social do processo de aprendizagem, ou melhor do processo de apreensão da linguagem escrita, começa a ser bastante valorizada. Considera-se que é através dos múltiplos contactos, formais e informais, com a leitura e a escrita de uma forma directa ou indirectamente mediatizada pelos outros, que se vai dando a apreensão da linguagem escrita, sendo esta perspectiva bem clara quando por exemplo Delgado-Gaitan (1990) afirma que "*A literacia é um processo, não só de construção de uma*

perícia, mas também de desenvolvimento de competências sociais através da interacção com o texto, em contexto com outros" (*op.cit.*p.60).

É através do contacto da criança com as práticas de literacia, enquanto práticas sociais, que esta vai começando a contactar com a literacia e a descobri-la (Barton, 1991). As observações que as crianças fazem dos outros utilizando a escrita em situação real, das suas tentativas de imitação desses comportamentos, os modelos que lhes são passados, os apoios e incentivos que lhes são dados, em suma as oportunidades de verem e de interagirem com os outros em actividades de literacia são determinantes para a conquista e a aprendizagem da linguagem escrita.

Considerando este, um processo que se inicia muito cedo, o papel da família, nomeadamente dos pais e de todos os ambientes informais onde a criança desenvolve contactos e experiências de literacia precocemente, passou a ser extremamente valorizado. Consequentemente surge uma nova visão e um novo posicionamento sobre o papel dos pais (Delgado-Gaitan,1990; Hannon, 1995; Morrow, 1995a,b; Reese, 1995), da própria criança (Alves Martins, 1993b,c; Ferreiro,1988a,b, 1989; Goodman,1989; Hall, 1987a,b), dos amigos e colegas (Mata, 1991a,b; Ramos, 1989; Rowe, 1994; Teberosky, 1987a,b) e de todos os que interagem com a criança em situações de literacia (Campbell, 1996; 1998; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1989a; Cooper, 1993; Miller, 1998; Morrow, 1997; Schmidt, 1995), quanto ao seu contributo para o processo de apreensão da linguagem escrita.

Esta valorização da vertente social do processo de aquisição da literacia, passa então a ter como consequência uma preocupação em considerar as interacções de literacia desenvolvidas em ambientes informais e muitas vezes mesmo lúdicos, enquadradas pelo meio cultural e social em que são produzidas e utilizadas. Segundo Rowe (1994), desde o início, a motivação das crianças para a literacia é social, porque o escrito se torna evidente para as crianças, porque existe nos seus ambientes sociais e é importante para as pessoas que o utilizam. A escrita é assim significativa para as crianças pela sua relação com os usos, as atitudes e as crenças demonstradas pelas pessoas com quem interage. A aquisição da literacia não é assim o mero resultado da exposição da criança a um meio rico em material escrito, mas depende muito da capacidade dos outros, de envolverem a criança em actividades de literacia (Bus & Ijzendoorn, 1995; Miller, 1998). Enquanto prática social, a literacia vai

reflectir processos, diferenças e desigualdades sociais, havendo assim a necessidade de considerar esta vertente, procurando identificar que tipos de práticas servem as necessidades particulares de determinados grupos sociais, para respeitar a sua diversidade e especificidade (Merttens, Newland & Webb, 1996).

(3) Processo Conceptual

A apreensão do código escrito e da natureza do acto de produzir e interpretar mensagens escritas, é feita desde muito cedo por parte das crianças. Estas desenvolvem concepções precoces que vão evoluindo como resultado das suas reflexões e experiências. Esta componente conceptual da literacia emergente, é bem realçada por Kress (1997) quando refere que "*Os sinais que a criança faz são, apesar das suas diferenças em relação aos dos adultos, cheios de significado em todos os sentidos. As acções das crianças têm que ser compreendidas como produtivas e transformadoras dos seus próprios recursos representacionais, assim como dos da comunidade envolvente*" (*op.cit.*p.17).

Para Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), a criança elabora hipóteses sobre o objecto a conhecer (escrita) e sobre a actividade a desenvolver (saber-ler); ela coloca-as à prova, elimina-as, substitui-as reelabora-as. Assim o caracter conceptual deste processo decorre do facto de envolver a compreensão não só das (a) características do sistema de escrita como da (b) natureza do acto de ler.

a. Compreensão das características do sistema de escrita – Tal como ficou bem evidenciado pelos trabalhos de Ferreiro (1988a,b; Ferreiro & Teberosky, 1986) a criança vai colocando hipóteses sobre o funcionamento e sobre os objectivos da linguagem escrita, resultando estas na atribuição à literacia de características muitas vezes bastante diferentes das convencionais. Vão assim surgindo ideias completamente originais, mas que reflectem a riqueza deste processo e enfatizam a necessidade de se respeitar o ritmo, a lógica e as conclusões das crianças. A construção de hipóteses, a confirmação ou posterior infirmação destas hipóteses e a sua reconstrução fazem parte integrante do processo.

Enquadrados nestas ideias e dando continuidade aos trabalhos de Ferreiro (*op.cit.*) surgiram muitos trabalhos sobre conceptualizações sobre a linguagem escrita, desenvolvidos em vários países (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Mendes,1986; Besse, 1995; Guimard, 1997; Jones, 1990; Landsman, 1986; Mata, 1991b; Pontecorvo & Zuchermaglio, 1988) que realçaram algumas das características das hipóteses conceptuais das crianças, sobre o funcionamento da escrita. Estes trabalhos tiveram uma dupla importância: a valorização de todas as tentativas precoces de escrita, já que passaram a ser consideradas como fases essenciais no processo de apreensão da literacia; a compreensão da lógica e da natureza das concepções precoces sobre o funcionamento da linguagem escrita.

b. Natureza do acto de ler – As crianças no início da escolaridade possuem concepções diversificadas, mais ou menos exactas, sobre o que é a leitura e quais os comportamentos a desenvolver quando se lê (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989b). Por vezes confundem ler com recitar, contar ou inventar uma história, falar sobre uma imagem ou mesmo identificar letras. Para alguns é possível ler uma página em branco, ou ler de olhos fechados. Segundo estes autores, algumas crianças chegam ao início de escolaridade sem compreenderem que ler é compreender, atribuir significado enquanto outras, apesar de o terem percebido, atribuem sentido, mas de uma forma independente do texto, sem se apoiarem em quaisquer indicadores linguísticos.

O estudo da evolução das concepções das crianças, sobre o que é ler, ao longo do último ano de jardim de infância foi um dos objectivos do trabalho de Munn (1996; Munn & Schaffer, 1996). Os resultados apontam para evolução nas concepções das crianças, sendo as concepções mais primitivas caracterizadas por uma identificação de ler com o recontar uma história de um livro, enquanto numa fase posterior, ler já era a interpretação de um texto.

(4) Processo Precoce e Contínuo

Tal como vimos anteriormente, este é um processo que se inicia muito cedo, desde os primeiros contactos informais com situações de literacia (Alves Martins & Mendes,1986; Bloodgood, 1999; Czerniewska, 1992; Ferreiro,1988a,b, 1989;

Goodman, 1989; Mata, 1988, 1991a,b; Neuman, Copple & Bredekamp, 2000; Teale & Sulzby, 1989). Abandona-se assim a ideia de que é essencialmente a partir do início da educação formal que o processo de aquisição da linguagem escrita se dá, passando-se a valorizar a sua precocidade e a sua continuidade. Tal facto acaba por ter repercussões na forma de encarar o papel dos diferentes intervenientes educativos tais como os pais e o Jardim de Infância, no apoio à descoberta da literacia e construção de competências a ela associadas.

(5) Processo Activo e Participado

Decorrente da sua vertente conceptual, este processo tem também que ser considerado como um processo activo e participado. Para que as crianças construam e reconstruam as sua hipóteses conceptuais, vão ter que se envolver activamente e desempenhar um papel importante na organização e controlo do processo de aprendizagem (Hall, 1987a). Este papel passa pelas experimentações e tentativas que vão desenvolvendo, pelas solicitações que vão fazendo, pelas respostas que dão às solicitações dos outros ou às suas próprias necessidades. Assim as crianças desde cedo vão explorar e apropriar-se naturalmente da linguagem escrita, utilizando-a de forma mais ou menos lúdica, e mais ou menos informal, explorando a escrita envolvente (Miller, 1998), desempenhando também o seu nome, um papel de extrema importância, nas primeiras concepções que vão desenvolvendo (Bloodgood, 1999). Não se limitam assim a copiar ou a imitar o que vêem ou que lhes mandam, mas produzem linguagem escrita, com objectivos vários, podendo estes ir desde a simples exploração do código escrito, até à utilização de funções bem evidentes, embora nem sempre de forma convencional (Czerniewska, 1992; Mata, 1988; Scrivens, 1998).

(6) Processo Contextualizado e Significativo

Como vimos os primeiros contactos com a linguagem escrita ocorrem em actividades integradas em actos do dia-a-dia, funcionais tornando-se assim este processo motivante e relevante para a criança. A conquista do domínio desta técnica ou perícia complexa vai-se dando precocemente, pela conquista e domínio da vertente funcional, comunicativa e significante, inerente a qualquer forma de

linguagem e consequentemente também à linguagem escrita. Para Goodman e Goodman (1992), as crianças aprendem quando controlam o seu conhecimento, e têm consciência de que o controlam. Assim, quando a criança está imersa em leitura e em escrita, reais e verdadeiras, e quando pode ler e escrever para os seus próprios fins ela sai fortalecida .

Esta necessidade da literacia ser relevante e significativa, para uma apreensão eficaz nomeadamente em contexto familiar, é bem ilustrada quando Schieffelin e Cochran-Smith (1984), procedem a uma análise qualitativa das práticas de literacia de famílias com realidades culturais diferenciadas, onde a literacia tem um significado muito variado. Esta diferenciação reflecte-se, não só na quantidade, como na qualidade, valorização e funcionalidade das práticas de literacia das famílias. Por outro lado, vai ser esta contextualização que vai permitir que a criança tome a escrita como elemento de análise. Não basta haver muita escrita circundante, não basta um ambiente muito rico em escrita, é necessário envolver as crianças. Orellana e Hernández (1999), afirmam mesmo, que a maior parte da escrita do meio não está relacionada com as suas vidas e interesses, e a que chama a atenção das crianças é a que evoca as suas experiências e as dos seus familiares, nas suas relações pessoais e profissionais do dia a dia.

Assim, ao considerarmos a apreensão da literacia como um processo contextualizado e significativo, compreendemos claramente a afirmação de Taylor (1983) decorrente das suas observações das práticas de literacia em contexto familiar, num número reduzido de crianças: "*...as crianças aprendem a organizar os seus ambientes através do uso da escrita. O foco da sua atenção, não é a escrita em si, mas a organização social das suas vidas no dia-a-dia. O escrito é um dos meios de conseguirem isso. Rodeadas pelas actividades de 'literate language' dos seus pais, as crianças começam a usar a escrita, de modo inventivo construindo usos de 'literate languages' na mediação das suas experiências umas com as outras*" (Taylor,1983, p.54).

Na conquista desta vertente contextualizada e significativa da literacia emergente, o jogo/brincar desempenha um papel bastante importante, já que muitas vezes, as primeiras tentativas de implementar aquilo que começa a compreender de escrita, se faz em situação lúdica. Nos últimos anos vários trabalhos desenvolvidos,

são particularmente ricos e elucidativos sob este aspecto, mostrando claramente como a literacia medeia as relações nas situações de jogo, e como a natureza autêntica das situações de brincadeira, pode proporcionar um contexto perfeito para o desenvolvimento de experiências significativas de leitura e escrita, e a exploração de uma grande variedade de funções e textos escritos (Hall & Robinson, 1997; Neuman & Roskos, 1992, 1997; Owocki, 1998; Pellegrini & Galda, 2000; Saracho, 2002a).

O contexto de jogo brincadeira tem assim a vantagem de proporcionar ocasiões para experimentar a escrita de forma contextualizada e significativa, de modo livre de *'pressões ou constrangimentos'* dando à criança oportunidades para a explorar e conquistar o *"sentimento de 'pertença' - ou de 'direito'- desta complexa actividade cultural"* (McLane, 1992, pp.311-312). Para além disso é um contexto onde se proporcionam importantes situações de interacção social, através das quais as crianças são expostas a conceitos e características da literacia, existindo momentos de confrontação e conflito que promovem novas adaptações na forma da criança pensar a literacia (Roskos & Christie, 2001).

(7) Processo Funcional

Decorrente da sua vertente significativa e da sua apropriação contextualizada pela utilização da linguagem escrita no dia-a-dia, este processo é também funcional.

Bernardin (2001), valoriza precisamente o papel da funcionalidade quando afirma que é a descoberta das utilizações sociais e das funções, da linguagem escrita, por parte da criança à medida que vai "entrando" no escrito, que lhe conferem a sua indispensabilidade É pela descoberta das diferentes funções da linguagem escrita e pela sua apropriação que se vai também dando a conquista e compreensão das várias vertentes do sistema de escrita.

Para Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), a apropriação e interiorização das funções da linguagem escrita, por parte da criança, dependem de dois factores. Por um lado, um factor cultural, já que a criança tem que possuir um *capital cultural* para poder valorizar as razões de se escrever. Este surge, através das experiências numerosas, positivas e variadas de leitura e escrita em que a criança participe activamente. Por outro lado, existe também um factor psicológico (cognitivo), relacionado com a consciencialização, por parte da criança, das funções do escrito e

pela sua integração ou apropriação. Para os autores, o processo associado a este factor psicológico, envolve uma dupla descentração: uma descentração relativa à compreensão da utilidade que os outros atribuem à escrita e leitura *(O que fazem eles?)*; outra decorrente a uma projecção própria futura da utilização a dar à leitura e escrita (*Quando eu souber ler, posso...*). Esta dualidade também surge em Alves Martins e Niza (1998) quando, referindo-se às concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita, as consideram de dois tipos: a percepção de práticas de leitura e escrita presentes nos seus contextos do dia-a-dia, e os sentidos e as razões para a aprendizagem da leitura.

A apropriação das funções da linguagem escrita parece influenciar a forma como vai decorrer a iniciação formal da linguagem escrita (Chauveau e Rogovas-Chauveau,1994; Alves Martins, 1996). Através do envolvimento com uma literacia contextualizada e funcional as crianças ficam motivadas para assumirem o controlo desta forma de linguagem, no que se refere ao modo como esta funciona, às suas partes constituintes e às suas regras *"a linguagem é fácil de aprender se preenche uma necessidade funcional sentida pela criança"* (Goodman, 1986 cit. Nutbrown, 1997, p.18). Considerando estas premissas, faz todo o sentido a posição de Ferreiro (1994), quando considera que o processo de ensino da literacia, tem que ser considerado como uma aquisição conceptual e linguística que deve ter lugar através de actividades funcionais. A autora realça a necessidade de rejeitar abordagens que em fases iniciais de aprendizagem, colocam a ênfase nos exercícios mecânicos, deixando de lado a linguagem assim como as "capacidades cognitivas" do que está a aprender; a " *'funcionalidade' em termos educacionais, não é um segundo passo, depois de nível puramente 'mecânico' ou 'instrumental'"* (Ferreiro, 1994, p.234).

(8) Processo Afectivo

Esta vertente do processo, nem sempre explicitada quando se fala de literacia emergente, parece-nos de extrema importância. É a partir das suas características afectivas que se vão desenvolver atitudes mais ou menos positivas e consequentemente também levar a criança a "ler" e a "escrever" mais, com mais gosto e prazer. Dos vectores acima enunciados, parece-nos que quatro influenciam de forma evidente a componente afectiva. Por um lado, enquanto social o processo de

apreensão da linguagem escrita, decorre por múltiplas interacções com os outros. As características e o ambiente afectivo em que decorrem essas interacções, podem ser determinantes na vontade de continuar a explorar o escrito ou não, nos apoios que se dão e nas solicitações futuras. Por outro lado, surgindo a maioria dos contactos com a linguagem escrita de situações contextualizadas/significativas e funcionais, em que a criança toma um papel activo e participante, este processo deverá ser associado a afectos mais positivos e consequentemente, ser mais motivante.

2.2. Modelos de aquisição da literacia emergente

Tal como verificamos anteriormente, o termo Literacia Emergente, tem como elemento principal, o papel e a participação activa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita. Este facto torna este processo entre outras coisas, num processo participado e dinâmico, já que cada criança reconstrói e reinventa activamente a linguagem escrita.

Uma vez que a criança não recebe as informações sobre a linguagem escrita passivamente, mas vai reconstruindo, formulando hipóteses, teorias, testando-as e modificando-as, torna-se necessário clarificar e caracterizar este processo. Neste sentido, vários autores têm procurado organizar modelos, mais ou menos estruturados, que caracterizem o modo e/ou o tipo de conhecimentos que as crianças vão adquirindo ao longo do processo de aquisição da literacia. Entre os vários modelos parece-nos importante apresentar os que mais se evidenciaram nos últimos anos, de modo a apercebermo-nos das grandes semelhanças e diferenças entre eles. Assim seguidamente faremos uma breve abordagem aos modelos de Fijalkow (1993), Goodman (1984; 1986a, b; 1989; 1992; 1996 a,b,c,), Clay (1999), McLane e McNamee (1990), McGee e Richgels (1996), Teale (1984) e Morrow (1997).

2.2.1. Modelo de Fijalkow

Fijalkow (1993), procura equacionar num modelo, alguns dos aspectos que considera essenciais neste processo de apreensão da linguagem escrita.

Assim, apresenta em 11 tópicos um modelo para as fases iniciais de aquisição da linguagem escrita (Fijalkow,1993, pp.61-62).

1. A aprendizagem da linguagem escrita para as crianças, consiste na construção de uma representação mental tão exacta quanto possível da língua escrita, objecto de aprendizagem.
2. Esta construção efectua-se progressivamente, de maneira contínua e descontínua, para a redescoberta das propriedades da língua escrita.
3. A aprendizagem da linguagem escrita pode ser considerada um processo de enriquecimento de um modelo interno, de tal forma que este, lacunar nos primeiros tempos, se vai tornando pouco a pouco idêntico ao objecto de aprendizagem; descrever esta aprendizagem é enunciar a sucessão das propriedades descobertas pela criança.
4. À medida que o modelo interno se enriquece, permite comportamentos cada vez mais complexos.
5. A leitura e a escrita de uma dada unidade constituem duas etapas de uma mesma aprendizagem, a da linguagem escrita, e não duas aprendizagens distintas feitas separadamente ou uma após a outra.
6. De um modo geral, e para cada unidade de escrita, a leitura precede a escrita. As actividades de leitura são possíveis bastante cedo e completam-se pouco a pouco actividades cada vez mais complexas até à escrita.
7. A leitura é uma actividade de identificação; esta consiste no comparar a unidade presente com a representação que se construiu, podendo haver falsos reconhecimentos com unidades tendo propriedades próximas.
8. Conseguir identificar um objecto apresentado por referência a uma representação interna não implica que essa representação seja completa, podendo ser feita uma identificação sem comportar todas as propriedades do objecto apresentado. Disto resulta que um escrito possa ser reconhecido, mas não possa ser escrito.

9. As produções escritas de acordo com as normas, só são possíveis num estado avançado do modelo. A escrita exacta só surge quando a representação mental da linguagem escrita adquiriu todas as propriedades do objecto linguagem escrita.
10. O conhecimento das tarefas que o sujeito consegue executar, permite determinar quais são as propriedades actuais do seu modelo interno e vice versa.
11. A reconstrução da linguagem escrita para as crianças segue um caminho que nos seus grandes traços, comporta aspectos constantes, mas que nos detalhes varia de criança para criança em função das ocasiões de aprendizagem, das modalidades pedagógicas, do material linguístico...

2.2.2. A abordagem de Goodman

Goodman (1984; 1986a, b; 1989; 1992; 1996 a,b,c,) caracteriza-se por abordar, não tanto o processo e as características da leitura e da escrita, mas mais por proceder a uma reflexão sobre os eixos onde assenta a génese de vários conhecimentos e noções envolvidos na aquisição da literacia.

Segundo Goodman (1996b), as crianças estão implicadas em desenvolver um sistema de escrita. As necessidades, o meio envolvente, as atitudes, o conhecimento, os outros que lhe são significativos, todos contribuem para que a criança se torne '*literate*'. Esta descobre e inventa a literacia à medida que participa activamente numa sociedade em que a literacia está presente (Goodman, 1984), desenvolvendo o que chama de *raízes da literacia* e de *princípios sobre a literacia* (Goodman (1984; 1986a, b; 1987;1989; 1996 a,b,c,).

Raízes da Literacia

Considera Goodman (1989, 1996a) o termo *raízes da literacia* (*'roots of literacy'*), como uma metáfora que sugere a complexidade da interacção entre funções, formas, e conceptualizações que são parte do conhecimento das crianças sobre a literacia.

Com esta metáfora, a autora pretende realçar o facto das "raízes" estarem profundamente enterradas no "solo" de um ambiente de práticas de literacia (Goodman, 1989), e "*...tal como uma árvore é influenciada pelo solo no qual cresce, as raízes da literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo – o ambiente de linguagem escrita.*" (Goodman, 1996a, p.123).

O desenvolvimento da linguagem, escrita ou oral, é natural e dá-se em contextos sociais, em resposta a uma participação activa e criativa do indivíduo, ao tentar compreender e dar sentido ao mundo em que cresce. A literacia de cada criança é "alimentada" pelos nutrientes do meio em que ela cresce, entre eles podem considerar-se por exemplo a quantidade de escrita no meio, a linguagem oral da criança, as atitudes sobre linguagem escrita expressas através da linguagem oral pelos adultos, e os valores em relação à linguagem escrita, expressos sobre a linguagem oral. As "raízes" crescem e desenvolvem-se simultaneamente, mas em graus diferentes dependendo dos "nutrientes do solo" em que a "árvore da literacia" se encontra. À medida que se vão desenvolvendo, elas vão interagindo continuamente e influenciar-se mutuamente.

Nas suas abordagens iniciais a esta questão Goodman (1984), considerava três raízes principais, podendo nestas existir algumas ramificações: Funções e formas das situações de literacia; O uso da linguagem oral sobre a literacia; Consciência sobre a literacia, incluindo funções, formas e contextos.

Em abordagens posteriores Goodman (1989,1996a) procede a uma reorganização e complementa estas raízes iniciais, propondo então cinco diferentes raízes da literacia:

Raiz 1 - Desenvolvimento das competências de literacia em contextos situacionais.

Raiz 2- Desenvolvimento das competências de literacia pelo discurso com ela relacionado

Raiz 3 - Desenvolvimento das funções e formas de escrita

Raiz 4 - O uso da linguagem oral para falar sobre a linguagem escrita

Raiz 5 - Competências metacognitivas e metalinguísticas sobre a linguagem escrita.

Raiz 1 – Desenvolvimento das competências de literacia em contexto situacional

Através dos contactos que a criança vai estabelecendo com o material escrito do meio envolvente, ela vai tentando compreende-lo, extrair algumas das suas características e particularidades. Estas referem-se a aspectos diversos ligados quer com a funcionalidade da escrita (*e.g.* anúncios, tabuletas, etiquetas, embalagens, sinais de trânsito), quer com a forma que a escrita pode assumir (*e.g.* formas, agrupamentos de letras, palavras). As crianças começam a aperceber-se da dimensão e das características destes elementos, da sua direccionalidade e começam a tomar consciência de que a escrita tem significado. Assim reagem à escrita ideograficamente, por exemplo todas as marcas de cereais podem dizer cereais. Gradualmente começam a relacionar a escrita com a linguagem oral, até atingirem os princípios alfabéticos.

Raiz 2 – Desenvolvimento das competências de literacia pelo discurso com ela relacionado

Através das interacções que vai desenvolvendo e vendo os outros desenvolver com os suportes de escrita (livros, jornais, revistas, cartas...) a criança vai-se apercebendo das características da linguagem oral associada à linguagem escrita e da sua diversidade consoante o tipo de suportes. Assim conseguem prever como as histórias começam ou por exemplo como uma carta começa ou acaba.

Cada tipo de discurso relacionado com a escrita pode desenvolver-se de formas diferentes dependendo das experiências com que a criança se vai confrontando. Em fases iniciais vai imitando comportamentos que vai observando, sendo este *role playing* de extrema importância. Este jogo permite-lhes a oportunidade de tentarem e experimentarem uma variedade de formas antes de controlarem todo o processo.

Raiz 3 – Desenvolvimento das funções e das formas de escrita

Segundo a autora as várias funções e formas de escrita vão-se desenvolvendo na proporção directa das experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo, mais do que em relação com estádios biológicos, ou momentos críticos

do desenvolvimento. As crianças desde cedo estão envolvidas em produzir escrita e vêem outros a produzir, tendo isto um efeito na sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita, na sua capacidade para participar em acontecimentos de leitura e escrita e no seu conhecimento das funções da leitura e escrita. Gradualmente, vão-se também apercebendo de algumas das suas características e convenções, tentando reproduzi-las. Esta escrita das crianças evolui de uma fase pré-comunicativa para uma representação do significado alfabeticamente.

Segundo Goodman (1996a), as raízes 4 e 5 seguidamente apresentadas, são de natureza diferente das anteriormente apresentadas. Elas representam a linguagem oral usada e os processos de pensamento que a criança vai desenvolvendo, influenciados pelo uso da linguagem escrita.

A autora realça que estas duas raízes se desenvolvem ao mesmo tempo das outras raízes, e se desenvolvem porque as outras raízes estão em desenvolvimento. Se a criança não interagir com a escrita no seu meio, não há razão para falar ou pensar sobre os sinais, etiquetas ou outras escritas do meio.

Raiz 4 – Uso da linguagem oral para falar sobre a linguagem escrita

Esta raiz está relacionada com o uso da linguagem oral relacionada com a linguagem escrita, incluindo o seu vocabulário (*e.g.* ler, escrever, nome, palavra, página, livro número, letra)

O desenvolvimento desta raiz está também estreitamente ligado com as experiências que as crianças têm com a linguagem escrita. Assim, num ambiente rico em literacia, a linguagem sobre a escrita e os conceitos a ela associados vão-se desenvolvendo e sendo utilizados de forma cada vez mais adequada.

Raiz 5 – Competências metacognitivas e metalinguísticas sobre a linguagem escrita

Esta raiz está associada à consciência e à compreensão sobre a forma como a linguagem escrita é usada ou processada, ou seja à capacidade de compreender e explicar o processo de linguagem. Pressupõe a capacidade de analisar a linguagem de modo a que o utilizador possa definir, explicar, comparar, contrastar ou categorizar as unidades da linguagem. As competências metalinguísticas incluem evidências de

análise do processo. Isto não significa que esta análise tenha que ser correcta, mas sim que mostra evidências que a criança pensa sobre o funcionamento da linguagem.

Princípios da Literacia

No decorrer do seu desenvolvimento as 5 raízes da literacia, anteriormente apresentadas, conduzem a criança à construção e desenvolvimento de importantes princípios da literacia, que emergem idiosincraticamente para cada criança, e que Goodman (1984, 1987, 1996b) classificou em três categorias: (1) funcionais, (2) linguísticos e (3) relacionais.

(1) Princípios Funcionais - crescem e desenvolvem-se à medida que a criança vai descobrindo, quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é usada. Estes princípios desenvolvem-se através das respostas das crianças a usos específicos da literacia com que vai contactando, por exemplo a escrita em situações do meio envolvente (TV, nomes de pessoas, jogos e brinquedos) ou outras formas mais tradicionais de linguagem escrita (livros, revistas, jornais, cartas).

Segundo Goodman (1996b), o carácter mais ou menos positivo e agradável das experiências de literacia da criança no seu dia-a-dia, poderá facilitar ou dificultar a sua aprendizagem.

(2) Princípios Linguísticos – emergem à medida que a criança descobre como a linguagem escrita é organizada, quais as suas unidades, quais as suas características mais significativas, a sua estabilidade e a sua organização, ou seja com a tomada de consciência dos seus aspectos formais e também grafofonémicos, sintácticos, semânticos e ortográficos.

(3) Princípios Relacionais – desenvolvem-se à medida que a criança descobre como os sistemas, unidades e aspectos da linguagem escrita e oral se relacionam com os sistemas, unidades e aspectos do significado, e como se relacionam entre si. As crianças aprendem a relacionar a linguagem escrita com o significado e quando necessário com a linguagem oral. Desenvolvem o conhecimento de que algumas unidades da linguagem escrita, estão associadas de algum modo com algumas

unidades de sentido, ou algumas unidades do discurso, ou ambas. Esta ligação pode ser pelas letras ou palavras, mas não está restrita a elas, podendo também ser relativa a ideias, conceitos, imagens, sinais, símbolos...

Em fases iniciais do desenvolvimento, a criança pode desenvolver a ideia de que a linguagem escrita deve representar, algumas características dos objectos. Gradualmente começa a desenvolver outro tipo de princípios relacionais quando descobre que uma linha escrita e a emissão oral têm algumas relações em comum. Estes princípios não podem ser ensinados, as crianças constroem-nos através das interacções com o meio envolvente de literacia e através das questões que vão colocando.

Reflectindo sobre este seu modelo de desenvolvimento da literacia, Goodman (1996c) conclui que apesar das noções nele envolvidas poderem parecer simples, o processo de desenvolvimento é muito complexo. A este modelo chamou de uma *perspectiva sociotransacional.* Procurando clarificar esta denominação, Goodman (*op.cit.*) refere que a literacia se desenvolve e é influenciada pelas transações que as pessoas estabelecem com a utilização da literacia nas suas comunidades.

Assim as crianças tornam-se letradas através do resultado das suas histórias pessoais e sociais com situações de literacia. Estas incluem não só as situações de leitura e escrita em que as crianças participam directamente, mas a leitura, escrita e conversas sobre leitura e escrita em que elas estão emersas. Estes aspectos constituem a história social da literacia para a criança. Contudo cada criança responde e reage à literacia de modos diversos, consoante o seu *self.* As crianças tomam decisões individuais sobre os seus objectivos, as suas formas, e os modos através dos quais adquire significado. Estas respostas individuais reflectem a história pessoal da literacia, para a criança.

2.2.3. Princípios e conceitos de Clay

Embora a grande tónica do trabalho de Clay (2000a, 2000b) seja colocada no início da escolarização, procede a uma caracterização exaustiva de determinados conceitos e princípios cuja aquisição sustenta o processo de apreensão da linguagem

escrita. Considera que o percurso das crianças é diverso, consoante as suas vivências, contextos, oportunidades e realidades culturais, havendo assim a necessidade de ter informação sobre o que cada criança sabe, quais os princípios e conceitos desenvolvidos que já controla, e o que consegue fazer. Entre os vários conceitos e princípios identificados por Clay (1999), procuraremos destacar em seguida aqueles que mais se adaptam às fases mais precoces de apreensão da linguagem escrita, e que nos ajudarão a melhor sistematizar e compreender o processo que desenvolvem.

Conceito de Signo – é um conceito precoce fácil de começar a explorar e manipular, sendo esta exploração essencial, para o conhecimento dos diversos signos convencionais e para a sua posterior utilização correcta. Considerando as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, e os sinais de pontuação, a criança terá que discriminar mais de 60 signos, o que representa uma grande quantidade, com a dificuldade acrescida, de que muitos destes signos possuem características muito semelhantes.

Conceito de Mensagem – prende-se com o facto da criança começar a compreender que o que é dito pode ser escrito, embora em fases iniciais esta correspondência entre o oral e o escrito não seja feita de um modo sustentado.

Princípio da Flexibilidade – está associado à exploração das diferentes formas, convenções e signos da linguagem escrita. A criança vai-lhes introduzindo alterações, manipulando, variando, etc. Assim vai-se apercebendo gradualmente das suas características, semelhanças, diferenças, ou seja dos limites impostos pelas convenções do código escrito. Este princípio é por vezes aplicado a aspectos da linguagem escrita que são inflexíveis, tais como os padrões direccionais dos textos ou mesmo das letras. O princípio da flexibilidade pode também levar à invenção de novos signos, quando a criança ainda não conhece bem todos os convencionais e procura diversificar as grafias a utilizar, introduzindo-lhes pequenas alterações nas suas formas e orientações. É desta flexibilidade que surge a descoberta de formas de letras cada vez mais aproximadas das convencionais.

Princípio do Inventário – as crianças procuram por vezes sistematizar os conhecimentos que já possuem sobre o código escrito surgindo assim listagens de letras ou palavras já aprendidas.

Princípio da Repetição – a tendência para a repetição de uma acção apoia o desenvolvimento de respostas rápidas e frequentes, que provavelmente originam sensações de prazer e competência. A um outro nível a utilização deste princípio por parte da criança, no código escrito, leva também à descoberta de que um certo número de elementos (letras), podem ser utilizados repetidamente, mas organizados de diferentes modos, originando produtos diferentes (princípio alfabético).

Princípio da Produção – Este princípio prende-se com a capacidade de produzir muitas palavras a partir das letras do alfabeto, e diferentes frases a partir de vocabulário limitado. A criança tem que descobrir que grandes frases são criadas a partir de um número limitado de símbolos. Em fases iniciais nem sempre os produtos resultantes são escrita convencional, mas à medida que as explorações e aquisições se vão realizando, aproximam-se desta.

Princípios Direccionais – Segundo as convenções do nosso código escrito, a escrita é desenvolvida num espaço bidimensional. Tem que se começar no canto superior esquerdo, em direcção à direita e no final da linha voltar ao lado esquerdo abaixo do ponto de início. Até que algum controlo dos princípios direccionais seja adquirido, o princípio da flexibilidade é utilizado pela criança, nas várias abordagens ao escrito. As variações na aplicação desta flexibilidade muitas vezes decorrem do ponto onde a criança iniciou a sua produção, por constrangimentos dos limites do próprio papel, ou simplesmente pela exploração dos padrões direccionais.

Princípio dos Contrastes – Nalguns casos verifica-se que as crianças procuram os contrastes entre as diferentes formas de escrita. Esta actividade de comparação, pode tornar-se estruturante e permite, a quem analisa as produções da criança, aperceber-se das diversas dimensões, que a criança já controla. Nos exemplos que Clay (1999) apresenta realçam não só contrastes a partir da orientação espacial, mas também comparações decorrentes da utilização de letra maiúscula/minúscula, masculino/feminino e estados afectivos.

Conceito de Espaço – Este prende-se com a aquisição da noção da utilização de espaços para separação das diferentes palavras. Implica não só esta percepção, como também a capacidade de identificação de cada palavra como um elemento isolado.

Segundo Clay (1999, 2000a,b) só pela conquista destes princípios e conceitos característicos da aquisição da linguagem escrita, é que a criança vai evoluir e construir os seus conhecimentos.

2.2.4. Perspectiva de McLane e McNamee

Na abordagem feita ao desenvolvimento da literacia na criança, McLane e McNamee (1990), consideram que os que aprendem a escrever, aprendem a dominar: (1) funções, usos e objectivos da escrita; (2) formas e características da linguagem escrita; (3) processos de escrita. Na forma, como equacionam as características do desenvolvimento e apropriação do código escrito, verifica-se um certo paralelismo com os princípios apresentados por Goodman (1984, 1987, 1996b).

Assim, os aspectos contidos no primeiro ponto enquadram-se directamente nos princípios funcionais de Goodman (1984, 1987, 1996b), enquanto que no seu ponto (2) formas e características da linguagem escrita, nos parece podermos enquadrar tanto os princípios linguísticos, como os relacionais de Goodman. Para além destes as autoras apresentam ainda como aspecto a dominar, os processos de escrita.

(1) Funções, usos e objectivos da escrita - À medida que as crianças descobrem as utilizações da escrita, vão ficando ligadas com o que podem fazer com isso, assim tornam-se motivadas para aprender sobre as suas formas e processos de modo a usá-los com mais eficácia. Ou seja, aprender os usos da escrita pode ser particularmente importante para motivar o desenvolvimento da escrita na criança.

(2) Formas e características da linguagem escrita - O domínio dos aspectos formais da escrita envolve aprendizagens a níveis diversos: aprender como fazer as letras, escrever palavras, como usar maiúsculas e pontuação, aprender as convenções da gramática e aprender sobre géneros literários diferentes, como histórias, poemas, ensaios. As crianças têm que aprender, não só o que podem fazer com a escrita, mas também como fazê-lo, ou seja têm que aprender sobre as formas e características da linguagem escrita, e têm que dominar determinadas perícias necessárias para a escrita.

(3) Processos de escrita - o processo da escrita é complexo. Os adultos e outros pares mais competentes servem de modelos, escribas, ouvintes e leitores nas fases iniciais do processo, de modo a que a criança não tenha que compreender ou dominar todas as complexidades da escrita sozinha. Quanto ao processo as autoras referem dois aspectos principais: Simplificação do processo e o Apoio dado pelos outros.

Simplificando o processo: Quando as crianças começam a escrever, encontram formas diversificadas de simplificar o processo. Simplificam, transpondo por exemplo as suas próprias experiências com o jogo e o desenho à escrita, e também não fazendo revisões das suas produções escritas. À medida que vão dominando a escrita vão tomando em consideração outras convenções (*e.g.* pontuação) e vão-se tornando gradualmente conscientes de novas dificuldades, complexidades, assim como de possibilidades de as ultrapassarem. Começam a exigir mais das suas escritas e a tentarem fazer mais com elas, o que significa que à medida que a escrita se torna mais fácil, também se torna mais difícil, já que a tarefa se torna mais complexa.

Escrevendo com apoio: É com apoio que as crianças começam a aprender como é o processo de escrita e como o podem usar e controlar. A ajuda pode assumir formas muito diversificadas, podendo surgir espontaneamente e intuitivamente por parte dos pais ou como uma parte de um programa estruturado pela escola. A ajuda que a criança recebe varia consoante a sua competência e conhecimento.

2.2.5. A aquisição segundo Taylor

Para esta autora, para que uma criança consiga utilizar a linguagem escrita com algum domínio, necessita desenvolver conhecimentos sobre quatro aspectos distintos:

(1) Aspectos técnicos; (2) Relação entre o oral e o escrito; (3) Funções e (4) Esquemas sobre a forma como se expressa e organiza (Taylor, 1986).

(1) Aspectos técnicos – Referem-se às convenções arbitrárias como a orientação, pontuação, espaços, etc.

(2) Relações entre oral e escrito – sendo um processo gradual é em fases iniciais que são construídos os princípios subjacentes a esta relação entre o oral e o escrito. Este

processo requer não só uma reflexão sobre as características da linguagem, mas também a utilização de processos de comparação e de decisão.

(3) Funções – para o seu desenvolvimento não basta uma mera exposição ao escrito, é necessário que esta ocorra em contextos com significado para a criança, para que a criança possa, com o apoio dos adultos que lhe são próximos, extrair a sua função e pertinência.

(4) Esquemas sobre a forma como se expressa e organiza – a sua organização, a sua natureza descontextualizada tal como expressões específicas a determinados contextos de escrita, são outros aspectos a desenvolver.

Para Taylor (1986) estes conhecimentos interagem entre si na promoção de um domínio integrado da linguagem escrita. Este conhecimento dá-se ao longo de um contínuo, que se pode caracterizar como tendo, num extremo, uma compreensão implícita dos conceitos relacionados com a linguagem escrita, relativamente desarticulada e resultante da mera exposição repetida a experiências relativamente globais e desarticuladas.

No outro extremo, encontra-se o conhecimento explícito sendo este articulado e facilitado por experiências estruturadas e pela recolha de informação pertinente para a tarefa.

2.2.6. Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita, para McGee e Richgels

McGee e Richgels (1996) também consideram que, mesmo crianças muito novas, sabem coisas sobre a leitura e a escrita. Estes conhecimentos são adquiridos pela a interacção com outros e participação em actividades significativas. Apesar da sua caracterização, ser no essencial semelhante à dos outros autores anteriormente apresentados, fazem uma abordagem mais específica e diferenciada dos aspectos formais da escrita. Assim tal como Goodman (1984, 1987, 1996b), McLane e McNamee (1990) e Taylor (1986), consideram como uma das áreas onde a criança adquire precocemente conceitos sobre a linguagem escrita a das (1) Funções.

Contudo no que respeita aos aspectos formais diferenciam-nos em (2) Significado, (3) Forma e (4) Relações Significado/Forma.

(1) Funções da Linguagem escrita - Para McGee e Richgels (1996), uma parte importante da aprendizagem da leitura e da escrita envolve o saber mais sobre as funções da linguagem escrita. Consideram existir um grande paralelismo entre as funções identificadas por Halliday (1975) para a linguagem oral e as funções da linguagem escrita. Contudo estes autores consideram que existem três funções suplementares mais características da linguagem escrita: estabelecer identidade, registar informação e aumentar o conhecimento.

Estabelecer identidade: a escrita serve para estabelecer a identidade, por exemplo, durante uma brincadeira, o letreiro numa caixa de um frigorífico, para dizer que ali é um quartel dos bombeiros (McGee & Richgels, 1996).

Registar informação: para que ela se torne permanente e transportável e assim poder ser acumulada.

Aumentar o conhecimento: como a informação pode ser acumulado, pode ser estudado e considerada de um modo crítico podendo levar a descobertas e à elaboração de teorias.

(2) Significado - Ler e escrever são actividades que envolvem comunicação de significado entre o leitor e o escritor. À medida que lemos construímos significado e exploramos a mensagem que os autores comunicam através da linguagem escrita. Quando escrevemos, construímos significado que comunicamos aos leitores através da linguagem escrita. Os conceitos das crianças sobre o significado estão associados às suas experiências de utilização de diferentes tipos de escrita, ao seu conhecimento do contexto em que a linguagem escrita é utilizada e à variedade de textos escritos que elas observaram (*e.g.* o tentarem ler uma lista de supermercado, ou o conteúdo de uma carta...).

(3) Formas - Saber sobre as formas da linguagem escrita implica saber as características da linguagem escrita, por exemplo as letras, palavras, frases, textos, organização da esquerda para a direita...

(4) Relações Significado/Forma - Refere-se ao modo como o significado se relaciona com as formas escritas. Em termos evolutivos os autores consideram que existem vários tipos de relação significado/forma, sendo as relações convencionais enquadradas somente no último tipo apresentado.

Relação pictórica significado/forma: fazendo as suas produções escritas à semelhança do significado que lhes querem atribuir, usando desenho ou escrita pictórica

Relação silábica significado/forma: quando as crianças estabelecem uma relação por exemplo, associam cada palavra escrita a uma sílaba isolada do oral (em situação de leitura)

Relação significado/forma através de correspondência som/letra: quando se começam a estabelecer relações entre sons e letras.

Casbergue (1998), fazendo uma análise destes 4 aspectos (funções, significado, forma e relações significado/forma), afirma que muitas das abordagens tradicionais consideram que a aprendizagem das crianças deve contemplar estes aspectos em separado. Muitos programas põem a tónica exclusiva na forma das letras, baseando-se no pressuposto de que as crianças não podem utilizar a escrita, sem dominarem primeiro as letras, a correspondência de sons às letras e também algumas palavras pré-determinadas que se juntam em pequenas frases. Contudo, para o autor há evidências de que as crianças desde muito cedo exploram estes 4 aspectos simultaneamente, e portanto qualquer abordagem mais estruturada, terá que os desenvolver e trabalhar em simultâneo.

De realçar o paralelismo que existe entre esta caracterização das relações significado/forma e os princípios relacionais de Goodman (1984, 1987, 1996b)..

2.2.7. Áreas de desenvolvimento precoce da linguagem escrita segundo Teale

Os aspectos formais e funcionais, também são contemplados no levantamento feito por Teale (1984) sobre as áreas de desenvolvimento de conhecimentos, que considera cruciais nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e escrita. Contudo o

autor avança com mais dois tipos de aspectos, que de certa forma se diferenciam dos anteriores: atitudes face à escrita e estratégias de leitura. Teale (1984) realça o facto de que todas estas áreas se desenvolverem simultaneamente e interdependentemente. Os aspectos mais característicos de cada uma destas áreas são para o autor os seguintes:

(1) Suposições sobre as funções e usos da linguagem escrita - Entre as várias funções o autor considera as gerais (para transmitir significado), as funções mais específicas (mnemónica, poética...) e a mediação (actividades relacionadas com o dia-a-dia, trabalho, entretimento, religião, escola). À semelhança do referido pelos autores anteriores, também Teale (1984), considera que a criança vai começando a aprender para que serve a escrita e de que modo é utilizada nas actividades do dia-a-dia.

(2) Conceitos sobre o escrito, livros e leitura, e a forma e estrutura da linguagem escrita - Esta dimensão é conceptualizada pelo autor, como as competências necessárias para processar a linguagem escrita, onde inclui por exemplo a direccionalidade, orientação das letras, padrões ortográficos, estruturas diferenciadas dos textos escritos.

(3) Atitudes face à leitura - Esta dimensão, embora apresentada isolada, está bastante interligada com as anteriores e é considerada como um aspecto crucial do desenvolvimento da literacia.

(4) Estratégias de leitura - Esta área também está muito associada às anteriores. Em fases iniciais, várias estratégias, como auto-monitorização e antecipação, podem ser identificadas à medida que as crianças vão descobrindo a estrutura e as formas de escrita.

2.2.8. Desenvolvimento da literacia emergente na perspectiva de Morrow

A posição de Morrow (1997), diferencia-se das anteriormente apresentadas, porque equaciona as diferentes componentes do seu modelo, numa hierarquia

temporal. Embora salvaguardando o facto de que existem variações individuais no desenvolvimento da literacia, a autora considera que alguns aspectos são adquiridos antes dos outros, apesar de vezes, as fronteiras não serem bem claras. Morrow (1997), considera que as crianças se interessam primeiro pelas **funções** da literacia, em seguida pelas **formas**, e só mais tarde pelas **convenções**. Segundo esta autora as crianças aprendem primeiro sobre as funções da leitura e escrita, pois as primeiras palavras são aquelas que têm significado e objectivos claros para elas. Depois da função, a criança começa a interessar-se pelas formas da escrita incluindo nestas os aspectos relacionados com os sons, as letras e as palavras. Em seguida, a criança começa a interessar-se pelas convenções, ou seja o sentido da leitura e da escrita, a pontuação, os espaços entre as palavras, etc. Segundo a autora, embora a identificação das funções domine as primeiras fases do desenvolvimento, a criança ao mesmo tempo, mas com um grau menor, vai adquirindo noções sobre as formas e as convenções da linguagem escrita.

2.2.9. Síntese geral

Uma visão global das posições dos diferentes autores mostra-nos que o modelo mais diferenciado na sua organização é o de Fijalkow (1993), já que é o único que se debruça mais especificamente sobre as características do processo de aquisição da leitura e da escrita, e não tanto sobre a identificação dos princípios e conceitos principais e do seu processo de descoberta por parte das crianças.

Verifica-se uma unanimidade nos outros trabalhos que fazem uma abordagem dos aspectos da linguagem escrita, que são objecto de reflexão para a criança, em fases precoces de apreensão (Quadro 1).

No que se refere à descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, todos os autores, à excepção de Clay (1999), realçam a sua importância nesta fase, não introduzindo grandes diferenças na forma como a caracterizam.

Quadro 1 - Quadro comparativo das posições dos diferentes autores sobre os conhecimentos que as crianças vão adquirindo precocemente sobre a linguagem escrita .

	Goodman, 1984, 1987, 1996b	**Clay 1999**	**McLane & McNamee, 1990**	**McGee & Richgels 1996**	**Teale 1984**	**Morrow 1997**	**Taylor 1986**
Aspectos Funcionais	• Princípios Funcionais		• Funções	• Funções	• Suposições sobre funções	• Funções	• Funções
Aspectos Formais/ /Convenções	• Princípios Linguísticos (direcção, espaços, pontuação, signos…) • Princípios Relacionais	• Conceito de Signo • Conc. Mensagem • Princ. Flexibilidade • Princ. Inventário • Princ. Repetição • Princípio Produção • Princ. Direccionais • Princípio do Contraste • Princípio de Espaço	• Formas e Características (letras, palavras, maiúsculas, pontuação …)	• Formas (signos, direcção, frases…) • Significado (Mensagem) • Relações Formas/significado	• Conceitos sobre escrito (signos, direccionalidade, ortografia…)	• Formas (sons, letras, palavras… • Convenções (pontuação, espaços …)	• Aspectos técnicos • Relações entre oral e escrito
Outros Aspectos			• Processos de escrita: * Simplificação * Apoio		• Estratégias de leitura • Atitudes face à Leitura	Esquemas sobre a organização e formas de expressão…	

A única posição diferenciada é a de Morrow (1997), que a considera a primeira de várias aquisições, numa hierarquia temporal, não sendo esta hierarquização nunca abordada por qualquer dos outros autores.

Quanto aos aspectos Formais e Convenções, todos os autores referidos os consideram como um dos elementos típicos nesta fase. Contudo, notam-se algumas diferenças na forma como cada um os equaciona, organiza e caracteriza. Encontra-se assim, desde uma abordagem global, como é o caso de McLane e McNamee(1990) e Teale (1984), a abordagens mais específicas como McGee e Richgels(1996), Morrow (1997) e Goodman (1984, 1987, 1996b), e até mesmo a uma abordagem exaustiva como a de Clay (1999).

Embora se note uma grande sintonia quanto a aspectos como a direccionalidade, simbologia, pontuação e espaços entre palavras, também é evidente alguma especificidade na abordagem de aspectos como as relações entre o código escrito e o seu significado (Clay, 1999; Goodman, 1984, 1987, 1996b; McGee & Richgels, 1996), ou de outros princípios que estarão subjacentes à aquisição do código escrito (Clay, 1999).

Aspectos que não têm directamente a ver com a aquisição da funcionalidade ou das convenções do código escrito, mas provavelmente mais com o seu domínio e utilização, também são referidos (McLane & McNamee, 1990; Teale, 1984), como começando a desenvolverem-se muito cedo (processos de escrita, estratégias de leitura e atitudes face à leitura).

Morrow (1997), diferencia-se dos vários autores, na sua tentativa de hierarquização temporal dos diferentes aspectos em jogo.

Estes três grandes grupos de aspectos (funcionalidade, convenções e outros) têm, de um modo mais direccionado, merecido a atenção de diferentes autores, procurando uma melhor compreensão e clarificação. Serão eles que estarão subjacentes à elaboração dos próximos três subcapítulos deste trabalho. A descoberta das convenções da escrita é o que procuraremos clarificar no subcapítulo *Percursos Evolutivos;* a percepção e integração da funcionalidade da linguagem escrita será abordado no subcapítulo *Descoberta da Funcionalidade da Linguagem Escrita*; e finalmente dos aspectos incluídos na outra categoria, aquele que se prende mais com a temática do nosso trabalho, é o relativo às atitudes face à leitura e que abordaremos de modo mais directo, num capítulo específico sobre *Motivação para a leitura.*

2.3. Percursos evolutivos

A partir do momento em que se passa a considerar o papel activo da criança, enquanto elemento principal no processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita, passou a existir a preocupação de tentar identificar e descrever as características do conhecimento infantil sobre a linguagem escrita. Surgiram modelos explicativos, tal como verificámos no subcapítulo anterior, que procuraram uma sistematização sobre a aquisição da linguagem escrita, especificando processos características e princípios adquiridos.

Um aspecto estudado, e que certamente levou à identificação de elementos que estiveram na base da concepção desses modelos, foi a escrita das próprias crianças. A análise feita às suas produções escritas contribuiu assim, de forma clara, para alargar e diversificar a informação sobre as características do conhecimento infantil sobre a linguagem escrita.

Vários autores procuraram apresentar em linhas gerais, percursos evolutivos, salvaguardando sempre algumas oscilações ou diferenças individuais. Estes percursos evolutivos foram estudados, não só com base nas produções escritas das crianças, mas também nalguns casos, nas justificações dadas por estas sobre a forma e o modo como tinham escrito.

Estes trabalhos mostraram-se de extrema importância por evidenciarem a forma como a criança pensa e vai integrando o sistema de escrita convencional, resultando deste processo formas intercalares de escrita e de leitura não convencionais e que longe de serem pontuais, aleatórias ou ocasionais se revelaram como sendo sistemáticas e mesmo sustentadas por hipóteses conceptuais.

Assim, neste contexto, têm sido desenvolvidos, o que consideramos serem dois tipos, diferenciados de trabalhos de caracterização dos percursos evolutivos das crianças. Num primeiro tipo consideramos os trabalhos cujos autores fazem a caracterização das produções escritas das crianças baseando-se essencialmente em aspectos da escrita, que Ferreiro (1984), denominou de figurativos, como por exemplo letras ou pseudoletras, orientação, quantidade... (*e.g.* Gorman & Brooks, 1996).

Num segundo tipo de trabalhos incluímos aqueles que procuraram ir além dos aspectos figurativos, fazendo uma análise mais profunda e tentando identificar de forma sistemática, as concepções que estariam na base desses aspectos figurativo. Uma autora de referência nos trabalhos deste tipo foi Ferreiro (1980, 1984, 1986, 1987b, 1988a,b, 1989,

1991; Ferreiro & Sinclair, 1979; Ferreiro & Teberosky, 1986), tendo procedido a um trabalho de caracterização extremamente exaustivo, indo bastante além dos aspectos figurativos. A grande ênfase dos trabalhos desta autora é colocada na justificação e compreensão do porquê das produções das crianças, ou seja na identificação e caracterização das hipóteses conceptuais que fundamentam essas produções, assim como na identificação dos processos que estão na base do desenvolvimento e evolução dessas hipóteses conceptuais.

Esta perspectiva e concepção sobre a forma de encarar o estudo da apreensão do sistema de escrita, influenciou, muitos outros autores nos seus trabalhos de investigação, em vários países, com realidades linguísticas e culturais diversificadas (Alves Martins, 1989; 1993a, 1994; Bellés, 1985; Besse, 1993; Grossi, 1986; Guimard, 1997; Jones, 1990; Landsmann, 1986; Manning, Long, Manning & Kamii, 1986; Mata, 1991a; Pontecorvo, 1994; Pontecorvo & Zucchermaglio, 1988), que procuraram confirmar e aprofundar as ideias de Ferreiro.

2.3.1. Percursos Evolutivos baseados em aspectos figurativos

O trabalho de Gorman e Brooks (1996), é um exemplo claro da caracterização da evolução das produções escritas das crianças, baseando-se exclusivamente em critérios figurativos. Estes autores procuram identificar percursos evolutivos na apreensão do sistema de escrita, baseando-se essencialmente na análise e aquisição dos conceitos e noções gráficas e gramaticais convencionais que vão sendo adquiridas. Para estes autores podem considerar-se sete etapas evolutivas na escrita das crianças, contudo só a partir da quinta etapa os autores consideram que se atingiu o limiar da literacia (Quadro 2).

1ª etapa – **Desenho e escrita por signos** (*Drawing and sign writing*) – estas são consideradas as primeiras formas de escrita, iniciando-se a diferenciação do código escrito em termos de marcas gráficas. São muitas vezes identificadas como garatujas, mas para a criança estas já são escrita pois começam a compreender que se usam marcas escritas, para passar determinadas mensagens, aparecendo normalmente associadas aos seus desenhos

2ª etapa- **Formas tipo letra** (*Letter-like forms)* – a utilização das letras envolve um percurso. Pois as crianças contactam com muitos tipos e tamanhos no seu dia-a-dia,

necessitando de aprender a usá-las. Assim, em fases iniciais surgem formas de escrita que não utilizam letras totalmente convencionais, mas elementos muito semelhantes e que com elas facilmente se podem identificar.

3ª etapa – **Letras Copiadas** (*Copied letters*) – a etapa 2 e 3 são muito próximas, pois o que caracteriza esta etapa é o facto das crianças já conseguirem fazer letras, mesmo que copiadas.

4ª etapa – **Nome e sequências de letras** (*Child`s name and strings of letters)* – as crianças conseguem escrever independentemente, sem copiar. Geralmente começam por escrever o seu nome, embora não tendo compreendido as relações entre as letras e os sons que representam.

Quadro 2 – Quadro geral com as etapas de aquisição do sistema de escrita e conceitos e elementos formais envolvidos em cada uma delas segundo Gorman e Brooks (1996, p.69)

TIPOS DE SIGNIFICADO	ELEMENTOS FORMAIS		ETAPAS
CONCEITOS	Elementos gráficos	Elementos gramaticais	
	FORMAS/ SIGNOS		1
	Linearidade/ direcionalidade/espaços		2/3
	LETRAS / grupos de letras →	PALAVRAS/frases	4
	↓ Convenções ortográficas		5
FRASES	Pontuação	FRASES/orações	6
DISCURSO ASSOCIADO	Parágrafo	TEXTO/discurso	7

5ª etapa –**Palavras** (*Words)* – Nesta etapa os autores consideram que as crianças atingem o limiar para a literacia. Aprenderam a associar os sons de grupos de letras à linguagem oral e conseguem expressar conceitos pela escrita.

6ª etapa – **Frases** *(Sentences)* – Uma vez tendo aprendido a escrever palavras separadas, podem começar a passar ideias para a escrita

7ª etapa – **Texto** *(Text)* - Foram considerados textos, extractos de escrita, que possuam três ou mais orações. O aspecto mais importante é que são coerentes em significado e estrutura.

Em síntese,podemos concluir que estes autores consideram que em cada uma das etapas as crianças vão dominando características diferentes da linguagem escrita. Primeiro aprendem a distinguir entre desenho e escrita, entre formas e signos. Aprendem aspectos ligados à linearidade e direccionalidade. Gradualmente vão distinguindo as formas que constituem o alfabeto e os sons e nomes a elas associados. Segundo Gorman e Brooks (1996), o salto para a literacia dá-se quando a criança começa a associar estes conjuntos de letras com palavras ou nomes que usa no oral. As etapas posteriores seguem-se rapidamente com a aquisição de elementos ortográficos e gramaticais e a sua utilização sistemática.

2.3.2. Percursos Evolutivos baseados em aspectos conceptuais

A análise das produções escritas infantis, pode ir bastante além dos aspectos figurativos, quando se tentam identificar e caracterizar as hipóteses conceptuais que sustentam as produções escritas, a sua natureza, as suas características e os seus processos. Nesta linha, vários trabalhos têm sido desenvolvidos nos últimos anos (Alves Martins, 1993a,b; Besse, 1990,1996; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Ferreiro, 1980, 1984, 1987a,b, 1988a,b, 1989, 1991, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986; McLane & McNamee (1990), Sulzby (1985a,1989),

Os trabalhos de Sulzby (1985a,1989) e de McLane e McNamee (1990) parecem-nos ilustrar de forma clara uma transição entre uma concepção de análise mais figurativa e uma outra mais conceptual. Sulzby (1985a, 1989), procura fazer não só uma análise das produções escritas das crianças, como também das suas respostas a algumas questões colocadas, para uma melhor compreensão das suas intenções, de modo a proceder a uma caracterização mais diversificada, dos seus percursos evolutivos na aquisição e no domínio do sistema de escrita. Parece-nos que o trabalho de Sulzby (1985a, 1989), se distingue dos autores do trabalho anterior, em dois grandes aspectos. Por um lado, e como vamos verificar, quando começa a existir relação entre escrita e o oral, valoriza a escrita não convencional, que denomina de "*invented spelling*", dando-lhe uma grande importância e papel de destaque neste processo, o que não acontecia com os autores anteriores. Por outro lado, embora podendo notar-se algum paralelismo entre as quatro primeiras categorias de Sulzby (1985a,1989) e de Gorman e Brooks (1996), as restantes diferenciam-se

claramente, não só nos elementos considerados mas no papel atribuído a formas intercalares de escrita não convencional.

Parece-nos assim, podermos afirmar que para esta autora, o limiar da literacia não se encontra no início da escrita formal de palavras, mas logo nas primeiras tentativas de produções escritas das crianças.

Sulzby (1985a,1989), apresenta assim uma tipologia organizada em seis categorias. Estas, segundo a autora, embora estejam organizadas em termos evolutivos, não devem ser consideradas estritamente como uma ordem de desenvolvimento, já que por vezes o tipo de tarefa pode influenciar o tipo de escrita por parte da criança, podendo surgir algumas oscilações. Estas categorias, em termos evolutivos, podem-se considerar de dois grandes tipos. As primeiras quatro, incluem exclusivamente produções escritas em que não é estabelecida qualquer ligação evidente e sistemática com a linguagem oral, enquanto que nas produções incluídas nas restantes duas categorias, é evidente uma relação com o oral embora o seu carácter sistemático e a sua proximidade com a escrita convencional possa variar.

Assim, as categorias identificadas por Sulzby (1985a, 1989), no percurso evolutivo das crianças, ao longo do processo de apreensão do sistema de escrita convencional, são:

(1) Escrita através do desenho

(2) Escrita pela garatuja

(3) Escrita por formas tipo letra

(4) Escrita por unidades aprendidas – dentro desta categoria a autora realça dois exemplos de escrita característicos desta fase: a criança toma uma palavra ou parte de palavra aprendida, (*e.g.* seu nome), e reordena as letras de formas diversas de modo a obter palavras diferentes; ou retira elementos de uma sequência, e repete esses elementos de modos diferentes.

(5) Escrita inventada – (*invented spelling)* são consideradas aqui incluídas produções escrita, que vão desde a utilização de uma grafia por sílaba, embora por vezes com algumas falhas ocasionais; produções em que há sobreposição ou correspondência não sistemática até ao que chama de *Full invented spelling,* em que a criança assume a correspondência de uma grafia para cada fonema, podendo por vezes ocorrer a ausência de representação de alguns, mas em que há evidência de representação sistemática de fonemas no início, no meio e no fim de sons

Por fim, no final deste percurso, a última categoria apresentada é a (6) Escrita por ortografia convencional.

Também para McLane e McNamee (1990), as escritas precoces das crianças, foram elemento de reflexão e análise, tendo por vezes, a preocupação de identificar e apresentar determinados princípios que estão na base das produções escritas das crianças. Segundo estas autoras, existem variações individuais evidentes entre as crianças quanto ao desenvolvimento inicial da escrita:

a. Crianças diferentes desenvolvem competências, perícias e compreensões em idades diferentes.
b. Em contextos diferenciados, algumas crianças demonstram diferentes competências e níveis de escrita, por exemplo num contexto usam garatuja, e noutro letras, dependendo do seu interesse e objectivos.
c. A sequência do desenvolvimento da escrita não é completamente linear. Ela também não é aleatória já que para além de ser reflexo das experiências da criança com a linguagem escrita, também é influenciada pelo nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Tendo presentes os pressupostos anteriormente enunciados e embora sem a enfatizarem muito como uma sequência desenvolvimental, McLane e McNamee (1990), apresentam também algumas características das etapas do processo de apropriação do sistema de escrita por parte das crianças.

Consideram então que quando as crianças constróem as suas próprias regras de escrita, elas envolvem-se num processo activo de resolução de problemas, observam, ouvem, recolhem informação (McLane & McNamee, 1990). Assim, para estas autoras o processo evolutivo antes do acesso à escrita convencional, caracteriza-se do seguinte modo:

(1) Garatujas - Os primeiros rabiscos precoces, frequentemente tem uma qualidade aleatória e desorganizada, reflectindo as dificuldades de coordenação e controlo motor fino das crianças. À medida que o controlo e coordenação se desenvolvem, formas identificáveis e padrões – linhas, círculos, pontos – começam a surgir, e os produtos começam a ser denominados quer como desenhos quer como escrita.

(2) Das garatujas às letras - As crianças começam a aperceber-se de algumas características da escrita como a sua linearidade, a sua horizontalidade, e repetição, então usam esta informação para construírem os seus próprios princípios e conceitos sobre escrita. Aqui as autoras mobilizam dois conceitos de Clay (1975 cit. McLane & McNamee,1990) de forma a clarificar melhor este processo: **princípio de flexibilidade,** que se refere à compreensão de que as letras consistem num número limitado de formas, que podem juntar-se de vários modos; e o **princípio do gerar ou da produção,** que se refere à compreensão de que um pequeno número de formas pode ser usado para criar uma variedade de letras, e posteriormente que um número limitado de letras pode gerar uma variedade de palavras e que um número limitado de palavras podem gerar muitas frases.

(3) Escrita inventada - Entre os 4 e os 7 anos algumas crianças demonstram grande interesse em compreender as características do sistema de escrita e começam a inventar os seus próprios modos de escrita. Frequentemente empregam uma estratégia "nome da letra", partindo as palavras nos seus componentes, e encontrando um nome de letra para representar cada som. Este tipo de escrita pode parecer muito estranha, e por vezes é mais fácil de interpretar se for lida em voz alta. As crianças conseguem-na ler após o momento da escrita, mas mais tarde apresentam dificuldade em interpretar o que escreveram.

Segundo as autoras, nem todas as crianças usam a escrita inventada. Algumas parecem saber que só há um modo certo de escrever as palavras, e desde o início insistem na escrita correcta, recusando escrever a não ser que estejam certas da sua ortografia convencional.

Fazendo uma breve reflexão sobre os três trabalhos apresentados, parece-nos importante realçar que, enquanto o trabalho de Gorman e Brooks (1996), (apresentado para ilustrar os percursos evolutivos, baseados em aspectos figurativos) se diferencia claramente dos trabalhos de Sulzby (1985a, 1989) e de McLane e McNamee (1990), nomeadamente a partir da(s) fase(s)iniciais de aquisição da literacia.

Para Gorman e Brooks (1996), só consideram efectivamente os aspectos figurativos de escrita, ou seja, por um lado ou existe escrita convencional (a partir da 5ª etapa), ou não existe (quatro primeiras etapas). Por outro lado, dentro de cada uma destas grandes fases, as etapas vão-se diferenciando exclusivamente pela evidência transposta para a escrita, de que houve aquisição de um novo conceito ou convenção. Tudo o que são produções

escritas não convencionais, são sequências de elementos que só se hierarquizam pela sua maior ou menor aproximação às grafias convencionais (garatujas, formas tipo letras, letras). A razão que está subjacente à escolha de cada uma das letras utilizadas nunca é considerada. O mesmo critério de análise das produções, vai permitir-lhes hierarquizar as escritas convencionais, baseando-se na evidente aquisição de mais convenções.

Pelo contrário, nos trabalhos de Sulzby (1985a, 1989) e de McLane e McNamee (1990) já se nota, em determinada etapa, uma tomada em consideração das intenções das crianças, no sentido de diferenciarem produções que poderiam parecer equivalentes. Quando Sulzby (1985a, 1989) diferencia a sua 4ª categoria (Escrita por Unidades Aprendidas) da 5ª categorias (Escrita Inventada), categorias, que pelos aspectos figurativos, poderiam ser consideradas equivalentes (em ambas se utilizam letras e não há escrita convencional, surgindo sequências de letras sem qualquer significado convencional). Contudo na 4ª etapa está subjacente uma intenção de produzir sequências de letras escolhidas aleatoriamente, enquanto que na 5ª etapa há nitidamente uma intenção de representar o oral, embora de uma forma não convencional. No trabalho de McLane e McNamee (1990), esta diferenciação também é evidente na caracterização que fazem das fases 2 (Da garatuja às letras) e 3 (Escrita inventada).

Uma análise das intenções que sustentam as produções escritas das crianças, pode assim levar a uma compreensão mais rigorosa da génese do conhecimento infantil sobre a escrita. Permite também diferenciar produções de uma forma mais correcta e rigorosa. Esta preocupação de identificação das intenções, feita de forma sistemática, é o que sustenta em grande parte, os trabalhos de vários autores nos últimos anos (Alves Martins, 1993a,b; Besse, 1990,1996; Chauveau & Rogovas Chauveau,1994; Ferreiro, 1980, 1984, 1987a,b, 1988a,b, 1989, 1991, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986).

Uma das autoras que mais se destacou nesta linha de trabalhos foi Ferreiro (Ferreiro, 1980, 1984, 1987a,b, 1988a,b, 1989, 1991, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986). A autora considera que focando-se só nos aspectos figurativos da escrita se corre o risco de se ocultarem características importantes do desenvolvimento, procurando, na sua caracterização enfatizar os aspectos construtivos, que muitas vezes passam despercebidos, e que são por ela considerados de extrema importância para uma compreensão efectiva deste processo evolutivo (Ferreiro, 1989).

Os trabalhos desta autora enquadram-se dentro da perspectiva piagetiana do desenvolvimento e da aprendizagem. Posiciona-se claramente dentro deste quadro teórico,

embora considere não ser fácil fazer algumas transposições dos pressupostos piagetianos, para a linguagem escrita, já que, como afirma, a literacia nunca foi directamente abordada por Piaget (Ferreiro, 1988b). Porém, tal como refere "*Jean Piaget obrigou-nos a abandonar a ideia de que o nosso modo de pensamento é o único legítimo, e obrigou-nos a considerar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento*" (Ferreiro, 1987b, p.17).

Assim, tendo como objecto principal de estudo a compreensão da evolução do sistema de ideias que a criança constrói, sobre a natureza do objecto social que é o sistema de escrita (Ferreiro, 1992), e referenciando-se nos princípios gerais da perspectiva piagetiana, a autora considera que estes adquirem uma interpretação específica no desenvolvimento da linguagem escrita, explicitando-os do seguinte modo:

- As crianças não são meros aprendizes, sendo também sujeitos com conhecimentos. Ou seja as crianças adquirem novos comportamentos ao longo do seu desenvolvimento, mas também adquirem novos conhecimentos. Isto significa que **o sistema de escrita se torna um objecto do conhecimento** e pode ser caracterizado como tal.
- Na aquisição do conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças procedem do mesmo modo que noutros domínios do conhecimento. Elas tentam **assimilar** a informação proveniente do meio. Quando a nova informação é impossível de assimilar, são muitas vezes forçadas a rejeitá-la, continuam a explorar o "objecto" de modo a descobrir as suas propriedades e a testar novas hipóteses sobre o seu funcionamento.
- Deste modo vão construindo **sistemas de interpretação**, que constituem as suas "teorias" sobre a natureza e funções do sistema de escrita. Estas teorias não são um mero espelho do que lhes foi ensinado, são sim construções reais, sendo muitas vezes estranhas ao modo de pensar do adulto.
- Estes sistemas que as crianças constróem, vão funcionar como **esquemas de assimilação**. Ou seja é através deles que a nova informação vai ser interpretada, permitindo à criança torná-la significativa.
- Quando a nova informação sistematicamente invalida o esquema, a criança vai ter que entrar num processo de **modificação do seu esquema**. A necessidade de incorporação é uma das razões que leva à mudança de um dado esquema. A outra razão principal é a necessidade de conseguir atingir uma consistência interna: por exemplo quando os resultados da aplicação de dois esquemas diferentes leva à obtenção de soluções contraditórias.

Colocando em prática estes princípios gerais, operacionalizando-os e tomando em consideração os seus modos de funcionamento e acção, Ferreiro (1980, 1984, 1987, a,b, 1988a,b, 1989, 1991, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986), procura fazer uma caracterização dos níveis ou períodos, em que se dá a evolução das conceptualizações infantis sobre escrita. Assim, considera existirem uma série de etapas ordenadas antes da criança compreender a natureza do sistema alfabético de escrita (Ferreiro, 1987b). Cada etapa é para a autora caracterizada por esquemas conceptuais específicos, não podendo estes ser considerados como uma mera reprodução pela criança, da informação fornecida pelo meio. Estes esquemas implicam assim, um processo construtivo, no qual a criança considera somente parte da informação transmitida e introduz sempre simultaneamente qualquer coisa de si. O resultado são produções por vezes bastante originais, que é necessário compreender, caracterizar e interpretar. Independentemente das práticas escolares, o problema com que as crianças se confrontam, ultrapassa a compreensão "*desta ou daquela regra de correspondência sonora, desta ou daquela escrita isolada. O seu problema é compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhes oferece. Para o compreenderem como sistema, são obrigadas a reconstruí-lo interiormente em vez de o receberem como um conhecimento pré-fabricado*" (Ferreiro, 1987b, p.28).

Considerando os seus trabalhos, desde os iniciais aos mais recentes, verificamos que há uma evolução na forma de considerar as etapas evolutivas das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita. Se de início a autora considerava esta evolução feita em cinco níveis diferenciados (Ferreiro e Teberosky, 1986), nos trabalhos mais recentes conseguiu verificar alguns pontos comuns entre alguns desses níveis. Neste sentido, procurou enquadrá-los em patamares evolutivos mais abrangentes (períodos), com uma lógica inerente a cada um deles, mais estruturada e característica. Apesar disso a autora não deixa por um lado, de contemplar os percursos dentro de cada período evolutivo (desde as fases iniciais às finais e eventuais períodos de transição para a etapa seguinte) e por outro lado de manter a mesma lógica conceptual característica dos seus trabalhos anteriores (Ferreiro, 1988a,1992). Assim considera três períodos evolutivos, com as seguintes características:

(1) Primeiro Período:

No início do primeiro período, as crianças procuram critérios de modo a distinguirem os dois modos de representação gráfica: desenho e escrita.

Depois de uma série de explorações activas as crianças consideram que não é o tipo de linhas que permite distinguir os dois tipos de representação gráfica. De facto tanto para uma como para outra se utilizam linhas direitas, linhas curvas ou pontos. A diferença reside na forma como as linhas estão organizadas.

Quando se desenha, as linhas estão organizadas segundo o contorno do objecto, enquanto que quando se escreve está-se fora do domínio icónico.

Através desta distinção as crianças rapidamente reconhecem duas das principais características de qualquer sistema de escrita – que o conjunto das formas é arbitrário (porque as letras não reproduzem a forma do objecto) e que são organizadas de forma linear (enquanto o desenho não é). Assim a linearidade e a arbitrariedade das formas são as duas características que aparecem precocemente nas produções escritas das crianças.

Durante este primeiro período o pensamento da criança sobre a linguagem escrita, caracteriza-se por dois aspectos:

- por considerar sequências de letras como substituto do objecto;
- fazer uma clara distinção entre o modo de representação icónico (desenho) e o não-icónico (escrita).

Estas duas aquisições são permanentes já que a criança nunca as abandona e vai integrá-las em etapas de desenvolvimento posteriores e mais complexas.

Segundo a autora, uma vez diferenciados estes dois modos de representação gráfica, as crianças deparam-se com a necessidade de descobrir os modos através dos quais desenho e escrita se relacionam. Assim a criança conclui que **as letras são usadas para representar os nomes dos objectos**, ou seja uma propriedade que o desenho não consegue representar. Uma consequência desta distinção inicial é o passarem a considerar duas características do sistema de escrita: a arbitrariedade das formas utilizadas e a orientação linear dos caracteres escritos (Ferreiro,1994).

As diferenças de significado não são objectivadas na produção escrita. Assim encontram-se por vezes produções idênticas para palavras diferentes, sendo a sua interpretação feita consoante a vontade e a interpretação da criança (Ferreiro, 1988b).

Da análise que vai fazendo sobre as características destes nomes, a criança vai procurar regularidades, regras, características comuns. Como consequência começa a estabelecer condições que permitam considerar uma escrita "interpretável", "legível" ou "boa para dizer alguma coisa".

(2) Segundo Período

Segundo Ferreiro (1988a) é o estabelecer de condições formais de lisibilidade de um texto, que marca o início do segundo período nas conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita. As características e as propriedades efectivas do texto tornam-se alvo directo de observação. Estas características passam a ser consideradas em duas dimensões distintas: uma quantitativa e uma qualitativa.

A dimensão quantitativa, começa a evidenciar-se quando a criança passa a estabelecer condições sobre a quantidade de letras necessárias para que algo possa ser lido, começando a desenvolver o que a autora denomina de **princípio da quantidade mínima** (Ferreiro, 1992). Muitas vezes as crianças consideram que esta quantidade mínima é 3, considerando que as produções com menos de 3 letras não podem ser lidas. Mas, este eixo quantitativo de análise, não é suficiente para as crianças existindo também uma dimensão qualitativa de análise, ou seja as letras têm que ser diferentes (Ferreiro, 1987a,b, 1988a,b, 1992). Se a produção escrita, mostra sempre a mesma letra, as crianças não consideram que seja legível. Surge assim um segundo princípio a regular a construção de conhecimento da criança, o **princípio da variação interna qualitativa**.

Tendo estes dois princípios organizados, as crianças ao olharem para uma produção escrita vão dizer se é algo que pode ser lido ou não. Estes princípios vão também regular a sua escrita, levando a que a criança escreva com mais ou menos grafias (mas com uma quantidade mínima) e também variando os elementos utilizados de modo a que haja diferenciação evidente entre eles.

Um controlo progressivo nas variações quantitativas e qualitativas leva à construção de modos de diferenciação entre porções de escrita, sendo esta uma das principais aquisições deste segundo período. A partir deste momento as crianças começam a procurar diferenças objectivas entre as produções escritas, considerando que duas sequências equivalentes de letras não podem ter significados diferentes, e começando a preocupar-se em obter diferenciações gráficas que tornem possíveis diferentes interpretações.

Novamente as crianças podem mobilizar aspectos quantitativos, aspectos qualitativos, ou ambos simultaneamente. Por exemplo, começam a compreender que as pessoas às vezes escrevem com mais e outras vezes com menos letras, e começam a proceder a variações quantitativas. Por vezes a variação na quantidade de letras utilizadas, está relacionada com características dos próprios referentes. A diferenciação entre

produções escritas também pode ser estabelecida, através de aspectos qualitativos. Se a criança já conhece muitas letras, pode usar letras diferentes para diferenciar as palavras; se a criança conhece poucas letras, pode mudar só uma ou duas, mantendo constantes as outras ou pode obter representações diferentes, mudando as suas posições.

Assim, os princípios construídos anteriormente, mantiveram-se inalterados, contudo não eram suficientes para as comparações entre nomes diferentes. Então neste nível a criança procedeu à construção de um sistema de variações que integrava os princípios anteriormente construídos. Este sistema vai permitir-lhe fazer comparações inter-relacionais, já que as anteriores eram somente intra-relacionais

(3) Terceiro Período

Nesta etapa atinge-se a fonetização da representação escrita. Durante este período as crianças começam a estabelecer correspondências evidentes entre os aspectos sonoros e gráficos das suas produções e assim vão construindo hipóteses diferenciadas sobre o funcionamento da escrita: silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas (Ferreiro, 1988[a],b,1992).

O acesso à fonetização é preparado por uma série de informações que a criança vai recebendo do meio, sendo um dos meios fundamentais a escrita do seu próprio nome.

A hipótese silábica representa a primeira tentativa para a criança lidar com um problema importante e muito geral – a relação entre o todo (a sequência de letras) e as partes constituintes (as letras). As partes da palavra oral (as suas sílabas) são postas em correspondência com as partes das sequência de letras. Algumas crianças chegam à hipótese silábica somente com um controlo quantitativo das suas produções, escrevendo tantas letras quantas as sílabas identificadas. Estas letras são escolhidas aleatoriamente dentro do universo de letras conhecidas pela criança.

Outras crianças chegam à hipótese silábica com conhecimentos sobre algumas letras e nas suas escritas já se verifica uma escolha objectiva da letra a utilizar, consoante o som ou fonema identificado (Ferreiro, 1992). Esta hipótese vai ser repetidamente invalidada pela escrita do meio e pelas produções dos adultos (conflito).

Sem abandonarem completamente a hipótese silábica, as crianças começam a implementar outra forma de escrever, tendo subjacente uma hipótese silábico-alfabética onde por vezes é utilizada mais do que uma letra por cada sílaba identificada. Quando a correspondência passa a ser sistemática entre os fonemas e os grafemas, as crianças

chegam à última etapa deste processo de evolução conceptual, desenvolvendo já uma hipótese alfabética, e tendo compreendido a natureza intrínseca do sistema alfabético. Contudo, nesta fase não conseguem lidar ainda com todos os aspectos ortográficos da linguagem (pontuação, espaços em branco, letras maiúsculas e minúsculas...), originando produções que nem sempre são correctas do ponto de vista ortográfico.

Como tivemos oportunidade de verificar, Ferreiro procura ao longo dos vários períodos conceptuais, interpretar a forma de pensar da criança e caracterizar os princípios e hipóteses subjacentes às suas produções. Esta sua caracterização assenta em dois aspectos essenciais. Por um lado, assenta nos eixos quantitativo e qualitativo de diferenciação das produções escritas das crianças, que vão sendo cada vez mais complexos e aproximados das convenções ao longo do seu percurso conceptual (Ferreiro, 1989). Por outro lado, reflecte e mobiliza alguns mecanismos que estão subjacentes à evolução, tendo entre estes atribuído um papel determinante ao conflito.

Quanto aos eixos de diferenciação vimos claramente, na descrição anterior, que vão assumindo características bastante contrastadas. O eixo de diferenciação quantitativo passa então por três fases (Ferreiro, 1989):

Diferenciação Qualitativa

Dif. Quantitativa Intrarelacional: quantidade de letras que uma sequência deve ter para poder ser lida.

Dif. Quantitativa Interrelacional (não sistemática): a quantidade é estabelecida por um referencial externo que não é estável. (*e.g.* o nome da mãe tem que ter mais letras que o da filha e menos que o do pai).

Dif. Quantitativa Interrelacional sistemática: a quantidade é estabelecida por um referencial externo que é estável, fixo. (*e.g.* tantas letras como o número de sílabas ou de fonemas identificados).

Diferenciação Qualitativa

Dif. Qualitativa Intrarelacional: uma sequência deve ter, para poder ser lida, uma variação interna das letras, não podendo haver letras repetidas.

Dif. Qualitativa Interrelacional (não sistemática): para haver interpretações diferentes têm que existir diferenças objectivas nos textos

Dif. Qualitativa Interrelacional sistemática: as letras utilizadas não são quaisquer letras, mas têm valores estáveis (silábicos ou fonémicos). A utilização de unidades

gráficas semelhantes para valores sonoros equivalentes não implica que estes sejam os convencionais .

Quanto ao papel do conflito, nesta perspectiva ele é o centro da evolução. Este conflito pode ser originado de dois modos diferentes e assumir formas diferenciadas consoante a etapa conceptual da criança. Por um lado, existe o conflito originado pela **contradição entre a informação proveniente do meio e os esquemas conceptuais** da criança. Por outro lado, o conflito resultante de uma **falha de coordenação** entre diferentes esquemas de assimilação, que por vezes coexistem e que levam a resultados contraditórios (Ferreiro, 1984).

Para o primeiro tipo de conflito (contradição de informação), uma das situações identificadas é a que ocorre quando as crianças (com hipótese conceptuais no 2º período), por vezes associam propriedades do referente às características da escrita, considerando que coisas grandes se escrevem com mais letras do que coisas pequenas. Ao depararem-se com a escrita de palavras no seu dia-a-dia em que esta regra não se aplica, criam-se momentos de conflito. Outro conflito deste tipo é evidente durante a hipótese silábica, quando as crianças se confrontam com a escrita do seu próprio nome ou outras palavras convencionalmente escritas, e as procuram "ler" com base em princípios silábicos. Nestas situações, acabam por recorrer a estratégias diversificadas, para ultrapassarem o problema com que se depararam: repetem a palavra, prolongam a última sílaba, rearrumam as grafias, atribuindo mais do que uma a cada sílaba, ou outro significado às letras que lhes sobram, etc (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Para o segundo tipo (falha de coordenação entre esquemas de assimilação), uma situação de conflito bastante evidenciada no trabalho de Ferreiro é aquele que surge, por exemplo durante a hipótese silábica. As crianças nesta fase, apesar de já estabelecerem uma relação escrita/oral, ainda exigem por vezes, uma quantidade mínima de grafias para que um texto possa ser lido. Assim, ao escreverem uma palavra monossilábica ou dissilábica vão ter dificuldades, pois esta sua produção sendo escrita, silabicamente não está de acordo com os princípios quantitativos (quantidade mínima) ainda vigentes. Este conflito leva progressivamente a que a criança abandone a hipótese silábica por esta se manifestar insuficiente, em benefício de uma análise mais aprofundada da palavra – silábico/alfabético (Ferreiro, 1988a,b).

Outros estudos no seguimento dos trabalhos de Ferreiro

Alves Martins (1993a, 1993b, Alves Martins & Mendes, 1986) tem desenvolvido um trabalho bastante alargado, na linha do trabalho de Ferreiro, mas para a realidade portuguesa. Alves Martins (1993a,b) considera assim existirem três grandes etapas na evolução das conceptualizações sobre o escrito:

(1) Primeiro período – a escrita não é ainda orientada por critérios linguísticos. Do ponto de vista gráfico as crianças utilizam letras, pseudo-letras e/ou números para escrever. Recorrem a diferentes grafias para escrever cada palavra, geralmente com uma quantidade fixa. Não há verbalização nem antes da escrita, nem durante o acto de escrever, e a leitura é feita de uma forma global. Os critérios que orientam as suas escritas não são critérios linguísticos e as crianças tentam frequentemente introduzir nas suas escritas características da realidade para a qual reenviam as palavras.

(2) Segundo período – neste período, as crianças servem-se essencialmente de letras, utilizando várias letras para escrever cada palavra. Critérios linguísticos começam a orientar as produções das crianças passando estas a representar as sílabas do oral, embora não se verifique ainda uma procura de correspondência entre determinada letra e determinado som. Os critérios orientadores das suas escritas são já critérios linguísticos.

(3) Terceiro período – verifica-se uma fonetização da escrita. As crianças analisam o oral, quer seja ao nível da sílaba ou do fonema, e tentam encontrar a letra certa para representar os sons. Alves Martins (1993b), divide este período em três etapas distintas:

3A – *Escritas silábicas* – as crianças utilizam exclusivamente letras convencionais e normalmente várias letras para cada palavra, correspondendo cada letra a uma sílaba. Esta sílaba é, na maior parte dos casos, representada por um valor sonora convencional. Na escrita de frases as palavras são representadas quer por uma letra quer pelas suas sílabas.

3B – *Escritas silábico-alfabéticas* – as crianças já utilizam com alguma regularidade, mais do que uma letra para representar cada sílaba, respeitando os seus valores sonoros convencionais.

3C – *Escritas alfabéticas* – As produções aproximam-se bastante das convencionais e são legíveis.

Também para a língua francesa Besse (1990, 1996) e Chauveau e Rogovas Chauveau (1994), desenvolveram um trabalho aprofundado de análise das conceptualizações sobre linguagem escrita, na continuidade do trabalho de Ferreiro. Segundo Besse (1996), apesar de se verificarem algumas diferenças nas conceptualizações das crianças francesas, em relação às hispânicas dos trabalhos de Ferreiro e colaboradores, estas não colocam de forma nenhuma em causa o modelo desta autora .

Besse (1990,1996) identificou 5 tipos de respostas de crianças a pedidos de escrita/leitura, que se enquadram em quatro etapas distintas no desenvolvimento das conceptualizações sobre o escrito.

A – Recusa – Um grupo claramente diferenciado de crianças, não produziu nenhuma escrita para além do seu nome ou de um ou outro nome/palavra conhecido. Segundo Besse (1990), não se trata de um nível de conceptualização específico, já que a recusa não pode ser explicada mobilizando um único factor.

B – Produções escritas sem conservação do oral – As crianças cujas escritas eram deste tipo não mantinham um significado estável para as suas produções e também não estabeleciam qualquer relação entre a escrita e o oral.

C – Ajustamentos entre o escrito e a oralidade – Para este grupo o oral serve de referência principal para orientar a escrita. Estes ajustes entre escrita/oral podem ocorrer durante a produção, a oralização ou apontando.

D- Tentativas de análise fonética da palavra – Estas crianças já conseguem representar correctamente alguns valores sonoros convencionais das palavras que escreveram.

E – Escrita alfabética – São crianças que já possuem uma hipótese alfabética sobre o funcionamento da escrita.

A posição de Chauveau e Rogovas Chauveau (1994) é muito semelhante à anteriormente apresentada já que identificaram quatro grupos conceptuais, muito

equivalentes às escritas de tipo B, C, D e E de Besse (1990, 1996). Para estes autores os quatro grupos conceptuais são Escritas pré-linguisticas ou grafo-perceptivas, Escritas segmentadas, Escritas fónicas e Escritas quase alfabéticas. Estas escritas são caracterizadas do seguinte modo:

(1) Escritas pré-linguisticas ou grafo-perceptivas – são utilizados somente critérios grafo-perceptivos na construção e diferenciação das suas produções.

(2) Escritas segmentadas – a criança faz uma escrita que tem em conta a duração da emissão sonora. Quando relê as suas produções tenta separá-las em palavras ou em sílabas. As crianças utilizam critérios linguísticos para escrever, contudo só tomam em consideração aspectos quantitativos da cadeia sonora (tamanho, número de sílabas...).

(3) Escritas fónicas – A escrita corresponde a uma análise fónica do enunciado. A criança começa por escutar o que escreve, isolar um ou vários fonemas e utilizar fonogramas (letras sons). Este trabalho de análise fonémica é parcial e recai somente sobre alguns fonemas (*e.g.* sobre os primeiros ou sobre as vogais).

(4) Escritas quase alfabéticas- A escrita é pensada como uma transcrição duma sucessão ordenada de sons do enunciado oral. A criança reproduz grupos de fonemas. Utiliza uma escrita fonética que se vai aproximando progressivamente da escrita alfabética correcta.

Uma análise comparativa das posições destes quatro autores (Quadro 3) permite-nos verificar que, de um modo geral existe uma grande consonância nas suas posições.

Todos identificam claramente etapas diferenciadas, com diferentes concepções sobre o escrito. Contudo, é feita a ressalva, nomeadamente por parte de Alves Martins (Alves Martins & Mendes, 1986) e Besse (1990, 1995, 1996) de que nem sempre é evidente a exclusividade entre elas, ou seja pelo facto de uma criança produzir escritas situadas em determinada etapa não quer dizer que não possa escrever de outro modo, noutra situação, mesmo equivalente, utilizando esquemas conceptuais característicos doutra etapa evolutiva. Besse (1990), afirma mesmo que as conceptualizações não são uma sucessão obrigatória de estádios totalmente distintos uns dos outros. Devendo-se considerar mais, como uma sucessão de respostas, que causam problema às crianças, sucessão identificada num grande número de crianças, o que permite postular que se trata

de uma série ordenada de obstáculos cognitivos com que a criança se confronta durante a sua descoberta do escrito.

Quadro 3 – Comparação das posições dos diferentes autores sobre os percursos evolutivos baseados em aspectos conceptuais.

<table>
<tr><th>Ferreiro
1988a, 1992</th><th>Alves Martins,
1993 a, b</th><th>Besse,
1990, 1996</th><th>Chauveau e
Rogovas Chauveau,
1994</th></tr>
<tr><td>1º Período
Diferenciação entre código icónico e não icónico</td><td rowspan="2">1º Período
Ausência de critérios linguísticos</td><td rowspan="2">B – Escritas sem conservação do oral</td><td rowspan="2">(1) Escritas pré-linguisticas ou grafo-perceptivas</td></tr>
<tr><td>2º Período
Critérios qualitativos e quantitativos.
Produções sem relação com oral</td></tr>
<tr><td>3º Período
Correspondência termo a termo – relação com oral</td><td>2º Período
Relação com o oral, sem fonetização (silábica)</td><td>C – Ajustamentos da escrita com o oral</td><td>(1) Escritas Segmentadas</td></tr>
<tr><td>1 – Silábica</td><td rowspan="3">3º Período
Fonetização
1. Silábica
2. Silábico/alfabética
3. Alfabética</td><td rowspan="2">D – Análise Fonética</td><td>(3) Escritas fónicas</td></tr>
<tr><td>2– Silábico/alfabético</td><td rowspan="2">(4) Escritas quase alfabéticas</td></tr>
<tr><td>3 - Alfabético</td><td>E– Escrita Alfabética</td></tr>
</table>

As principais diferenças na posição destes autores residem em dois aspectos:

- por um lado, nos índice considerados determinantes para se considerar a passagem para uma nova etapa evolutiva.
- por outro lado, em índices que se mostraram mais salientes nuns casos que noutros, e que eventualmente estão ligados ao contexto cultural específico, ou melhor, às características da língua utilizada.

No que se refere ao primeiro aspecto, podemos verificar que enquanto para Alves Martins (1993a,b), Besse (1990, 1996) e Chauveau e Rogovas Chauveau (1994), a primeira grande transição se verifica quando se começa a estabelecer uma relação entre a escrita e o oral, Ferreiro (1988a,1992) diferencia em dois períodos distintos as produções escritas até esse momento. Uma maior diferenciação é posteriormente introduzida pelos primeiros autores, a estas relações entre escrito/oral, procedendo a mais subdivisões em etapas evolutivas. Estes vão por exemplo diferenciar claramente as relações entre escrito/oral com e sem fonetização. O acesso à fonetização é considerado assim, como uma nova etapa evolutiva por Besse (1990, 1996), Chauveau e Rogovas Chauveau (1994) e Alves Martins (1993a,b), enquanto para Ferreiro (1988a, 1992), este é menos realçado, encontrando-se integrado numa subetapa silábica, onde em determinado momento pode passar a existir fonetização.

As características da língua de origem das crianças intervenientes nestes estudos, poderão também estar na origem do facto da escrita silábica ter surgido de forma bem saliente tanto para as crianças hispânicas, como brasileiras e portuguesas e ser muito pouco focada pelos autores de língua francesa (Besse,1990, 1996; Chauveau e Rogovas Chauveau, 1994). O trabalho de Jones (1990) com crianças escocesas, também reforça esta ideia da influência da língua, já que entre algumas particularidades encontradas se encontra precisamente a ausência de escritas silábicas.

2.4. Descoberta da Funcionalidade da Linguagem Escrita

Como pudemos verificar anteriormente, existe uma grande unanimidade entre os diferentes autores no quadro da literacia emergente, quanto à descoberta bastante precoce de alguns aspectos relacionados com a funcionalidade da linguagem escrita (Goodman, 1986b, 1987; Mata, 1991c, 1997; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Morrow, 1997; Neuman & Roskos, 1997; Teale, 1984). Estes autores também enfatizaram a necessidade das experiências de literacia serem contextualizadas e significativas, porque permitem o desenvolvimento dos princípios funcionais (Goodman, 1984,1987) e influenciam de forma positiva a motivação para aprender (McLane & McNamee, 1990; Goodman, 1996b).

Vários autores têm procurado estudar não só como se dá essa apreensão da funcionalidade, mas também qual a relação entre o conhecimento das funções da linguagem escrita e determinadas aprendizagens e competências.

Quanto à forma como se dá essa apreensão da funcionalidade, o trabalho de Goodman (1996a), realça bem a importância dos contactos informais em casa e na comunidade envolvente desde idades muito precoces. Esta importância é também claramente evidenciada por Neuman e Roskos (1997) quando, em contexto de jardim de infância, com crianças de 3 e 4 anos, simulam três contextos lúdicos potencializadores de utilização da literacia e analisam as interacções aí desenvolvidas (restaurante, estações dos correios, consultório médico). Os autores verificaram que as crianças mobilizaram conhecimentos do seu mundo cultural e social, em situações que lhes eram familiares, usando com alguma facilidade e frequência a literacia, com finalidades muito particulares e específicas a cada um dos contextos, variando estas bastante de contexto para contexto.

Uma influência do contexto familiar, na apreensão das funções da linguagem escrita, é também realçada, num trabalho de Gonçalves e Mata (2001), onde se verificou, em crianças de 5/6 anos, por um lado uma correlação negativa entre práticas familiares de ensino de letras e o conhecimento da funcionalidade de linguagem escrita por parte das crianças. Por outro lado, foi também identificada uma correlação positiva entre a funcionalidade da linguagem escrita e o desenvolvimento de práticas partilhadas mais funcionais (*e.g.* escrita e leitura de cartas).

Quanto à importância do conhecimento da funcionalidade, esta é estudada por, Chauveau e Rogovas Chauveau (1994) e Alves Martins (1996), mais especificamente quanto à sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita. Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), começam por estudar a forma como as crianças que iniciam a aprendizagem formal, representam os usos e as finalidades socioculturais da leitura. Segundo os autores estas crianças são quase unânimes em afirmar que querem aprender a ler, as grandes diferenças entre elas surgem quando se lhes pergunta Porquê? Para que serve? O que se pode fazer?

Um primeiro grupo de crianças, dá razões **funcionais** (ou culturais), ou seja explicações que manifestam o seu gosto de ler e a sua apropriação das principais funções do escrito (*e.g.* informativa – anúncios, jornais; imaginativa – escritas de ficção e literários, histórias, romances; comunicativa, interpessoal –correspondência individual ou colectiva,

etc). Estas funções evidenciam o seu conhecimento sobre três grandes tipos de práticas de leitura:

- Utilitária- ler para se desenvencilhar na vida escolar e social quotidiana.
- Intelectual – Ler para aprender, descobrir, compreender, reflectir, etc.
- Patrimonial – Ler para conhecer ou possuir um património literário e cultural.

Pelo contrário, outras crianças não conseguem dizer as finalidades da leitura, exprimir os benefícios que dela podem tirar (culturais, emocionais, cognitivos). Dão frequentemente respostas **circulares** (que não vão muito além do que é perguntado) e também **institucionais**, ou seja usam argumentos centrados exclusivamente nos constrangimentos da instituição escolar.

As crianças do primeiro grupo explicitam um **projecto pessoal de leitor (PPL)**, projecto este que é apontado como uma das condições prioritárias para o sucesso, já que segundo os autores mais de 8/10 das crianças que no início do ensino formal dão pelo menos quatro razões funcionais para saber ler, aprendem sem problema. Este "projecto" será o que Chauveau (1997), considera a componente cultural do "*savoir lire de base*". Esta componente cultural é conquistada pelo domínio de alguns aspectos como: saber identificar diferentes suportes e saber porque se utilizam (livros, jornais, revistas dicionários, etc.); saber servir-se de um livro infantil; e compreender e explicitar as finalidades da leitura e da sua aprendizagem.

Assim, o projecto pessoal de leitor (PPL), prende-se directamente com o querer aprender a ler e a escrever, para utilizar esse saber em situações específicas e funcionais (Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas Chauveau 1989b, 1994). Rogovas Chauveau (1993) define-o, como a "*interiorização pela criança das finalidades do escrito*" (*op. cit.* p.31), sendo ele que vai dar sentido a toda a actividade cognitiva sobre a linguagem escrita, no processo de aprendizagem, já que existem fortes razões para o seu investimento nessa aprendizagem.

As crianças do segundo grupo, centradas em respostas circulares e institucionais, parecem passar por um processo mais difícil e complicado uma vez que não conseguem definir as suas próprias razões para aprenderem a ler, vivendo este processo de ensino aprendizagem como um ritual escolar ou como o resultado de uma obrigação e de um constrangimento social (Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994).

Também Alves Martins e Niza (1998), mobilizam este conceito de PPL considerando que a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para

o processo de alfabetização sendo nesta descoberta que se constróem os sentidos e as razões para essa aprendizagem. Estes sentidos e razões são assim a base do PPL. De certa forma, esta ideia é confirmada num trabalho posterior de Alves Martins (1996), quando esta autora verifica qual a influência de um conjunto de variáveis na aprendizagem da leitura, em crianças no 1º ano de escolaridade. Considerando globalmente dois tipos de variáveis as metalinguísticas e as funcionais, verificando que embora as primeiras tivessem um peso maior na aprendizagem da leitura, também as funcionais mostraram exercer alguma influência. Assim conclui que as diferenças apresentadas pelas crianças no início do ano lectivo, quanto à existência ou não de um PPL, tendem a reflectir-se nos seus resultados em leitura no final do ano lectivo.

2.5. Implicações educacionais da perspectiva da literacia emergente.

Esta concepção da literacia emergente, sobre o processo de apreensão da linguagem escrita, valorizando o papel da criança, dos outros, dos contactos informais e das experiências precoces, teve de diversas formas, implicações no modo como se tem encarado o ensino/aprendizagem da linguagem escrita. As implicações verificam-se sobre diversos aspectos, cujos principais nos parecem estar enquadrados nas respostas às seguintes questões: (1) Quando se deve iniciar a aprendizagem? (2) O que ensinar? (3) Como ensinar? (4) Quais as características da avaliação?

(1) Quando se deve iniciar a aprendizagem?

Sob a perspectiva da literacia emergente, não faz muito sentido a discussão sobre a idade ideal para se iniciar a aprendizagem da literacia. A aprendizagem das crianças começa muito antes delas iniciarem o ensino formal em contactos informais, interagindo com suportes de escrita, sendo esta interacção frequentemente mediada por outros mais competentes (Delgado-Gaitan, 1990; Rowe, 1994; Teale & Sulzby, 1989). Assim há que, por um lado, considerar importantes os conhecimentos adquiridos informalmente desde muito cedo, e por outro lado considerar a importância dos contextos de educação infantil (creches, jardins de infância) e repensar o seu papel e modo de actuação.

Estes contextos podem desempenhar um papel bastante importante ao centrarem-se na aprendizagem da literacia, mais do que no ensino da literacia (Campbell, 1998). Nesta

linha várias intervenções e/ou programas de abordagem à literacia emergente, têm sido implementados, precisamente em contextos de educação de infância (Campbell, 1996; Neuman & Roskos, 1997; Schickedannz,1995) procurando alguns deles, alargar a sua actuação e intervenção ao contexto familiar, com evidentes benefícios para as crianças envolvidas (Neuman & Bredekamp, 2000; Yaden, Tam, Madrigal, Brasel, Massa, Altamirano, & Armendariz, 2000).

Nesta linha de ideias, Teale e Yokota (2000), consideram que o curriculum do Jardim de Infância, tem então que passar a contemplar a aprendizagem da linguagem escrita, não como tradicionalmente, baseando-se na descodificação e leitura, mas com a leitura e a escrita integradas nas actividades e brincadeiras da sala. Esta posição é partilhada também por Harste e Woodward (1995) que afirmam que "*programas de elevada qualidade para a linguagem e literacia, devem estar disponíveis para todas as crianças do pré-escolar e jardim de infância*". (*op. cit.* p. 151). Ao clarificarem esta qualidade reafirmam os riscos dos *curricula* que se centram no desenvolvimento de "*skills*" académicas considerando que um *curriculum* para a literacia deverá, entre outros aspectos:

- Centrar-se na aprendizagem
- Utilizar a linguagem com fins reais
- Apoiar as crianças a desenvolverem o seu potencial comunicativo
- Considerar a cultura e os pais como participantes e parceiros na aprendizagem

A implementação destas novas concepções em *curricula* oficiais está gradualmente a ser considerada. Referindo-se ao *curriculum* oficial para o pré-escolar, no Reino Unido, Nutbrown (1997) considera que só a partir dos anos 80, é que a literacia passou a ser tomada em consideração. Até lá eram lidas histórias às crianças, escrevia-se o nome delas, brincava-se com rimas, etc, mas efectivamente as crianças não eram incentivadas a tentar escrever nem se considerava que pudessem saber ou ter grande interesse na escrita.

Em Portugal a situação até há poucos anos era semelhante. Só em 1997 se publicaram as Orientações Curriculares para o Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), com alguma tomada de posição sobre o papel da linguagem escrita no Jardim de Infância. Até essa data, não havia uma orientação clara, deixando-se um pouco ao critério dos educadores e das escolas de formação de educadores de infância, a opção a fazer. Esta opção nem sempre era clara e fundamentada, originando em muitos casos ambiguidades e mesmo algum receio em considerar a linguagem escrita como uma área de abordagem em contexto de Jardim de Infância (Mata, 1998). Noutros casos as práticas pedagógicas, no

que respeita à leitura e à escrita, eram bastante diversificadas e enraizadas em modelos pedagógicos contrastados (Nabuco, 1997).

Com a publicação das Orientações Curriculares para o Pré-escolar, em Portugal começa a clarificar-se e a valorizar-se o papel da do jardim de infância na aquisição da literacia. As Orientações Curriculares enfatizam a necessidade do Jardim de Infância apoiar as crianças na descoberta das características do código escrito e das suas funções, já que não se pode ignorar que as crianças, por viverem num ambiente onde a linguagem escrita é utilizada constantemente, desenvolvem desde cedo ideias sobre ela. Assim é considerado importante *"tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e "clássica" à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita"* (Ministério da Educação, 1997, p.65).

Também decorrente de reflexões sustentadas pelos quadros teóricos da literacia emergente, o papel da família é equacionada, considerando-se de extrema importância também em fases bastante precoces do desenvolvimento. Quanto mais consciência os elementos da família tiverem do valor do seu papel, mais vão responder e incentivar questões e interacções que facilitarão e impulsionarão a apreensão do código escrito (Hannon, 1998; Preteur & Louvet-Schmauss, 1995a; Sénèchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998).

(2) O que ensinar?

Um dos aspectos que nos parece de maior importância, sobre os conteúdos a 'ensinar', prende-se com a sua maior diversificação e até naturalização. Enquanto que tradicionalmente o que era considerado prioritário ensinar no início, era o domínio da técnica, ou todas as competências que facilitassem esse domínio (abordagem mecanicista), esta posição sofreu algumas alterações ao longo das últimas décadas verificando-se uma tomada em consideração dos aspectos mais ligados ao conteúdo e função da mensagem escrita.

Segundo Hammond (1999), nos Estados Unidos têm-se vindo a verificar uma oscilação entre posições extremas, como se de um pêndulo se tratasse, passando de uma ênfase excessiva no ensino de perícias, para uma visão em que a aquisição da leitura é vista como o resultado natural de uma imersão num ambiente rico em literacia. Para o autor esta oscilação entre extremos causa problemas a vários níveis, como a continuidade e

consistência de actuações, a credibilidade, a compreensão da lógica e filosofia inerentes a cada uma das abordagens, etc. Por considerar que: (a) Este não é um processo linear, onde se foca um aspecto de aprendizagem antes de passar a outro; (b) O contexto, em que o escrito está inserido, desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura; (c) A aprendizagem da leitura não se dá de um modo natural, e a questão a colocar deve ser no sentido de *Como se pode torná-la um acto mais natural, de modo a que as experiências de aprendizagem pareçam menos arbitrárias e sejam mais significativas*? (d) Para que se adquira a automatização há que não esquecer que, para além do reconhecimento rápido da palavra, a criança deverá reter o seu significado, sendo necessária a aquisição de estratégias que levem à compreensão.

Tendo em conta estes aspectos assentes numa perspectiva multidimensional do processo de aquisição da leitura, que de certo modo são fundamentados por trabalhos empíricos como o de Silva (2001), e procurando encontrar um certo equilíbrio entre posições extremas centradas quer na técnica, quer na compreensão, muitos autores consideram que a aprendizagem da literacia deve assentar num *curriculum* que contemple uma abordagem "*balanced*" (Cunningham, 1999b; Gambrell & Mazzoni, 1999; Morrow, 1997; Hammond, 1999; Morrow & Asbury, 1999; Pearson & Raphael, 1999a,b; Schickedanz, 1998; Strickland, 2002). Com este termo os autores pretendem realçar a necessidade da abordagem não ser demasiado específica. Assim consideram que uma instrução efectiva deve contemplar estratégias diversificadas assentes quer em abordagens mais direccionadas para a compreensão, quer para o ensino das letras e palavras, etc. O tipo de opções que se colocam são mais complexas e diversificadas que o todo/partes, não tendo que ser estas opções exclusivas, já que consoante as situações se poderá posicionar mais sobre um aspecto ou outro (Pearson & Raphael, 1999b).

Segundo Cunningham (1999a) "*Um 'balanced literacy program' é um programa que tem elementos e componentes de 'competing lores' do passado e do presente, combinados de um modo eficiente e prático*" (*op.cit.* p. 42). Contudo, Pearson e Raphael (1999b), preferem não colocar a questão nestes termos, achando preferível considerar que existem uma série de elementos independentes (autenticidade das tarefas – reais/código; discurso; papel do professor; controlo curricular; contextualização das perícias; etc.), que podem variar entre extremos e sobre os quais é necessário encontrar o ponto de equilíbrio necessário à situação específica. Este ponto de equilíbrio será aquele em que se encontrará "*...a mistura correcta de experiências educativas que maximizarão a aprendizagem e*

assegurarão que cada criança no próximo milénio será um leitor e escritor que pensa, crítico, construtivo, fluente, estratégico e motivado" (Hammond, 1999, p. 133).

(3) Como ensinar?

A forma de conceber o ensino da linguagem escrita tem necessariamente que sofrer reajustamentos e modificações com o passar do tempo. Este facto decorre não só das mudanças da sociedade, dos usos e formas de literacia nela utilizados, como também dos novos conhecimentos que se vão adquirindo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da literacia e que sustentam novos quadros teóricos (Kasten, 2002).

Um dos trabalhos que levou a uma reflexão profunda sobre a importância e diferenciação dos conhecimentos emergentes de literacia, e consequentemente também originou mudanças nas atitudes e práticas de ensino/aprendizagem foi o de Ferreiro (1988a,b,1989, 1991, 1992).

Segundo Ferreiro (1992), o conhecimento da evolução das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita, por parte dos professores e psicólogos, tem implicações ao nível da organização do ambiente pedagógico, onde muitas das práticas utilizadas até ao momento se tornam desadequadas e "*ridículas*" quando confrontadas com a evolução do conhecimento da literacia

Tomar em consideração as consequências do desenvolvimento psicogenético, significa considerar a criança, com os seus esquemas de assimilação o centro do processo de aprendizagem (Ferreiro, 1992). Isto é compreender que a criança aprende em contextos sociais e não isolada, e aceitar que todos conseguem aprender a ler e escrever, cada um ao seu ritmo. Contudo não pode de modo nenhum significar a produção de novos materiais massificados, novos testes de prontidão, ou novos métodos. Para Ferreiro (1992), estes materiais são normalmente produzidos, organizados e administrados com base na ideia de que os "*adultos podem controlar o processo de aprendizagem, e podem decidir quando é altura de aprender, o que é fácil e difícil aprender, o que é legível e 'ensinável' e qual a ordem certa para apresentar um estímulo*" (*op. cit.* p.24). Ora, segundo a autora, estes são pressupostos inadequados ao processo de aquisição da literacia (Ferreiro, 1992).

Saber que há uma psicogénese da literacia, também não implica "*ficar estático, esperar que surja o próximo nível*" (*op. cit.* p.24). È necessário pensar nos ambientes educativos enquanto ambientes de literacia, ricos e vividos e explorados pela criança, e não

continuar a apresentar a escrita *como "um objecto de contemplação. As crianças podem olhar para ele e reproduzi-lo, mas não lhes é permitido experimentá-lo ou transformá-lo. Quando o sistema de escrita é apresentado como um objecto de contemplação, a mensagem escondida que é transmitida é que este objecto é propriedade de outros e não pode estar na posse da criança. È um objecto que tem uma condição permanente e imutável condição que não pode ser transformada, alterada, ou recreada através de trocas sociais"* (*op. cit.* p. 25).

Há assim que facilitar o contacto e exploração da linguagem escrita de forma integrada e contextualizada, e tal como Vasconcelos (1997a) refere, ao reflectir sobre a prática de uma educadora, Ana, esta abordagem à literacia poderá ter repercussões importantes quer em termos motivacionais quer em termos da compreensão das formas de literacia usadas pela comunidade envolvente: "*Porque a sala de actividades está impregnada de palavras escritas, porque a Ana está constantemente a ler histórias às crianças, as crianças estão altamente motivadas para a literacia. As ferramentas da literacia tornam-se num meio de as crianças produzirem significados e terem acesso à cultura mais alargada da comunidade em que estão inseridas*." (op. cit. p.194).

Esta posição, face ao processo de apreensão da linguagem escrita, considerando a importância da interacção precoce, e das reflexões pessoais daí decorrentes, assim como o seu carácter complexo e multifacetado, requerendo uma certa variedade e diversidade de abordagens de instrução (Neuman, Copple, & Bredekamp 2000), levou alguns autores a procurarem identificar características dos ambientes de aprendizagem eficazes. Alguns dos trabalhos neste âmbito, procuram de uma forma mais ou menos sustentada teoricamente, descrever o que consideram práticas eficazes (Au, 2000; Morrow, 2000; Neves & Alves Martins, 1994; Roser, Flood & Lapp, 1995; Strickland, 2000). Contudo outros trabalhos, alguns dos quais abordaremos mais pormenorizadamente de seguida, não descrevem directamente práticas, mas procuram isolar e identificar os elementos e características que consideram essenciais ou mais importantes, a considerar no desenvolvimento destas práticas (Brewer, 1998; Campbell, 1998; Cooper, 1993; Edwards & Pleasants, 1998; Goodman, 1996d; Goodman & Goodman, 1996; Morrow, Morrow, 1995c,1997; Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000; Taylor, 1986; Reynolds, 1998; Rog, 2001; Strickland, 1995.

Taylor (1986) na sua reflexão sobre a ambiente de aprendizagem da literacia considera que este deve ser rico em literacia contemplando três aspectos essenciais: **oportunidades** variadas de interagir com a linguagem escrita (vários suportes, escrita

contextualizada, materiais motivantes...); diferentes **contextos** de interacção com o escrito de modo a que as experiências sejam para a criança diversificadas, flexíveis e bem integradas; a escrita deve ter **significado** para a criança já que para a autora "*percebendo a relação entre o que elas devem compreender e fazer e os objectivos faz a diferença entre o sucesso e o falhanço na aprendizagem*" (Taylor, 1986, p. 181). Este significado só pode surgir se tiver havido uma "*culturally responsive instruction*", ou seja a preocupação de compreender os alunos, os seus interesses e realidades culturais, de modo a que as actividades e práticas de literacia desenvolvidas vão ao encontro dos seus interesses e necessidades (Au, 2002; Edwards & Pleasants, 1998). Estes aspectos também são mobilizados por Kress (1997), quando procura definir os objectivos de um *curriculum* para a literacia e entre eles considera que: os indivíduos têm que ser considerados produtores e não meros utilizadores de um sistema de comunicação; devem-se considerar e integrar diversos modos de comunicação complementares; deve haver sensibilidade em relação às diferenças culturais.

Um dos movimentos marcantes para a literacia emergente foi o denominado de *Whole language* (Goodman, 1996d; Goodman & Goodman, 1996; Morrow, 1997) afirmando mesmo Morrow (1997), que não se pode mesmo falar em mudanças de práticas no âmbito da literacia emergente, sem referir a perspectiva da *Whole language*. Este movimento tem subjacente uma filosofia que Bergeron (1990 cit Morrow, 1997) após a análise de 64 artigos profissionais a ela referentes, procura definir: " '*Whole language' é um conceito que incorpora quer uma filosofia do desenvolvimento da linguagem, quer abordagens de instrução nela embutidas e que lhe dão suporte. Este conceito inclui o uso da leitura e escrita no contexto de experiências significativas, funcionais e cooperativas, de modo a desenvolver a motivação e interesse dos alunos, no processo de aprendizagem*" (*op. cit.* p.15). Assim a aprendizagem da literacia é centrada na criança já que as suas funções e significados são decorrentes das suas experiências e vivências. As actividades têm fins claros e estão integradas em diferentes áreas de aprendizagem. Numa abordagem mais global como esta, a ênfase é colocada mais na aprendizagem do que no ensino. As perícias são ensinadas, em situações relevantes, havendo contudo a necessidade do professor ter de planear uma série de objectivos a este nível, de modo a assegurar-se de que a todas as crianças foram proporcionadas situações que lhes permitissem desenvolver competências necessárias para se tornarem bons leitores e escritores (Morrow, 1997).

Uma abordagem à linguagem escrita, interactiva, significativa, contextualizada e diversificada também está subjacente ao *Core Experience Curriculum*, que é uma estrutura curricular destinada a crianças da infantil, pré-escolar e início de escolaridade (Strickland, 1995). Com base neste modelo os educadores/professores, abordam os diferentes temas com o grupo de crianças, proporcionando-lhes diariamente um conjunto de seis experiências nucleares, consideradas essenciais por esta estrutura curricular (Questões, Leitura e escrita partilhadas, Escrita independente, Leitura independente, Leitura em voz alta, Partilha). Cada conteúdo temático deve ser explorado através destas seis experiências diferentes, onde se procura que a leitura e a escrita, desenvolvendo um papel proeminente, estejam integradas nas actividades e vivências do dia-a-dia..

Como síntese das ideias apresentadas, parece-nos que reflexão feita por Teale e Yokota (2000), sobre a investigação no âmbito da literacia emergente, realça grande parte dos aspectos aqui apresentados. Assim nessa reflexão os autores isolaram sete aspectos mais salientes, como estando na origem de uma maior eficácia numa abordagem precoce à literacia, e que qualquer programa de literacia emergente deveria considerar (a) Fornecer as bases; (b) Contemplar a compreensão; ser um (c) Programa Multifacetado sobre a Palavra; (d) Contemplar a escrita; (e) Desenvolver a fluência da leitura; (f) Praticar lendo; e por último deverá ser concebido como um (g) Programa desenvolvimental.

Especificando melhor estes sete aspectos os autores clarificam-nos quer em termos da sua pertinência quer da sua implementação.

a) *Fornecer as bases* – Uma vez que as experiências com a literacia são diversificadas, não só em qualidade como em quantidade, para as crianças quando entram no Jardim de Infância, o *curriculum* tem que considerar esta diversidade proporcionando oportunidades para que todas elas desenvolvam contactos e explorações adequadas com a literacia.
b) *Contemplar a compreensão* – Ao considerar-se que a compreensão é a base da leitura, o seu ensino tem que se assumir como uma componente central. Estratégias que potencializem e incentivem o acesso à compreensão dos textos lidos deverão desde cedo ser desenvolvidas (leitura em voz alta, questões, comentários, recontagens, discussões, etc.)
c) *Programa Multifacetado sobre a Palavra* – Para que as crianças sejam bons leitores e escritores deverão ter um bom domínio da palavra quer em termos do seu reconhecimento (leitura) quer do seu significado e da sua produção.

d) *Considerar a escrita*- proporcionar muito material para escrita, modelos de escrita, estimular a escrita e integrá-la nas actividades diárias da sala são elementos essenciais mesmo em fases precoces.

e) *Desenvolver a fluência da leitura* – estratégias como o ler em voz alta, proporcionando modelos, proporcionar ocasiões para as crianças lerem, e para desenvolverem leituras repetidas, etc. devem ser contempladas.

f) *Praticar lendo* –proporcionar múltiplas experiências de leitura é considerado essencial. Há assim que proporcionar materiais diversificados e incentivos adequados de modo a que as crianças se envolvam em momentos de leitura, de forma frequente, voluntária, participada e com gosto.

g) *Programa concebido como desenvolvimental* – esta ideia tem subjacente quatro aspectos fundamentais. As mudanças que se vão verificando à medida que as crianças vão aprendendo são em geral previsíveis. Os conceitos e estratégias de leitura e escrita das crianças são qualitativamente diferentes dos adultos. As crianças vão evoluindo em função de mudanças internas e oportunidades de aprendizagem. Finalmente crianças diferentes, têm diferentes padrões e *timings* de aprendizagem, sendo necessário considerarem-se normais, variações nos ritmos e modos como se dá a aprendizagem.

(4) Características da Avaliação

Os quadros teóricos sobre os quais assenta a perspectiva da literacia emergente, são diferentes dos que sustentam outras perspectivas, como por exemplo a da prontidão para a leitura (*reading readiness).* Consequentemente a posição sobre (a) como se avalia, (b) o que se avalia e até (c) quem avalia, têm necessariamente características diferentes.

a) *Como se avalia* - as formas mais tradicionais de avaliação, recorriam quase exclusivamente a testes sobre competências muito específicas, em momentos e situações muito formais e onde os resultados eram encarados como evidências claras da aprendizagem das crianças. Esta concepção de avaliação deixa de fazer sentido no âmbito da literacia emergente já que os testes levam a um espartilhar das competências precoces de literacia, excluindo muitos indicadores de literacia emergente e não considerando os conhecimentos das crianças noutros contextos e situações (Chittenden & Courtney, 1995). A avaliação deverá assim ser centrada na criança, diversificada em termos de estratégias e

instrumentos, e também reflectir as concepções, atitudes e comportamentos das crianças em diferentes contextos (Ramírez, 1994).

A investigação neste campo concebeu instrumentos e situações que serviram os objectivos a ela inerentes e utilizou-os de formas particulares e adequadas aos objectivos de investigação. Contudo a transposição e utilização dos instrumentos e situações aí utilizados para o campo da educação e contexto escolar, não é automática, nem linear, havendo assim necessidade de construir alguns que sejam adequados às necessidades deste contexto específico (Nutbrown & Hannon, 1993).

Chittenden e Courtney (1995) sugerem como abordagem à avaliação da literacia precoce, o que denominam de 'documentação', uma vez que se baseia em avaliações e registos mais descritivos, que se vão recolhendo, e que só assim se adequam a uma concepção de avaliação enquanto processo, que é suportada por métodos e instrumentos, mas que nunca deve ser definida por eles. Esta ideia também está subjacente na posição de Miller (1996) e Hiebert e Raphael (1998), ao considerarem que a avaliação deve ser realizada com base nos usos diversificados, contextualizados e funcionais da literacia, contemplando a sua característica dinâmica, interactiva, social e também a sua diversidade em formas e processos. Segundo Hiebert e Raphael (1998), para se conseguir uma avaliação deste tipo, é necessário ter presentes e claros os objectivos que se pretendem atingir, e construir *portfolios* com amostras significativas e diversificadas dos trabalhos desenvolvidos, criar algumas situações de avaliação de performance, observar e entrevistar. A avaliação recai não só sobre a realização das crianças, mas também sobre as suas concepções, atitudes e hábitos. Por outro lado pode ter repercussões importantes na criança, decorrentes da sua participação no processo de avaliação, podendo ajudar o aluno a *"desenvolver uma perspectiva reflectiva e crítica do seu próprio trabalho ao longo do ano lectivo, familiariza os alunos com as técnicas de avaliação, e contribui para uma independência dos alunos para avaliarem a sua própria performance"* (McCarthey, Hoffman & Galda, 1999, p.73).

Esta ideia dos *portfolio* como meio de avaliação, é mobilizada por diferentes autores no quadro da literacia emergente (Au, 2002; Bergeron, Wermuth & Hammar, 1997; Cooper, 1993; Courtney & Abodeeb, 2001; Enz & Vukelich, 1997; Harp & Brewer, 2000; Hiebert & Raphael, 1998; McGee & Richgels, 1996; Morrow, 1997; Serafini, 2002; Winograd & Arrington, 1999). Um *portfolio* para avaliação, contempla a compilação e análise de informações provenientes de diferentes fontes, incluindo notas situacionais,

checklists, entrevistas, amostras do trabalho da criança e a sua performance nalgumas tarefas específicas (Cooper, 1993; McGee & Richgels, 1996). Pode também incluir, nalguns casos específicos, nomeadamente em intervenções no âmbito da literacia familiar, elementos recolhidos por diferentes pessoas (pais, criança, técnicos) (Hoffman, 1995). Assim pode-se ter uma visão da diversidade e noção das características, tanto do processo, da evolução, como também das dificuldades das crianças. Nalguns casos existem mesmo fichas de registo de entradas no *portfolio*, onde se assinala como e porquê o material é incluído e em que âmbito surgiu (Enz & Vukelich, 1997). Este registo pode ser bastante importante, para se ter uma noção da importância, pertinência e objectivos do material incluído, e evitar que os *portfolios* se tornem demasiado densos, deixando de servir os objectivos iniciais (Harp & Brewer, 2000).

Concebendo desta forma o *portfolio*, e não como um mero arquivo de trabalhos, podemos entender porque McGee e Richgels (1996) consideram que uma avaliação por *portfolio* é multidimensional, reflexiva, sistemática, colaborativa e relacionada com processo e produto. É **multidimensional** porque envolve recolhas diversificadas (checklists, trabalhos, registos, etc.); é **reflexiva** porque envolve um processo de análise conjunta e partilhada professor/alunos, sobre o conhecimento e o progresso da criança; é **sistemático** porque a informação nele contida é recolhida de forma sistemática e regular; é **colaborativa** porque as crianças desempenham um papel importante na selecção dos materiais para o *portfolio*, na sua auto-avaliação e na determinação dos seus próximos objectivos. Finalmente, refere-se tanto ao **produto** como ao **processo**, porque contempla tanto as produções das crianças, como informações referentes ao tipo de estratégias utilizadas. Toda esta dinâmica, está também sintetizada na noção de '*diagnostic-reflective portfolio*', onde se considera a existência de ciclos contínuos, com avaliações, apoios vários, reflexão, tomada de consciência e uma consequente melhoria na realização (Courtney & Abodeeb, 2001).

Não se referindo especificamente aos *porfolios*, a posição de Salinger (1998) não deixa de ser concordante com as anteriormente apresentadas, pelas vertentes de avaliação sugeridas e também pela diversidade de instrumentos utilizados, que permitem uma avaliação não só do produto, como da forma como o processo evolui e é sentido. Para esta autora a avaliação deve ser conduzida de três modos diferentes. Por um lado, por observações específicas e respectivos registos de modo a responder a questões e necessidades concretas de avaliação. Também deverá contemplar entrevistas e conversas

que possam informar sobre o modo como as crianças aprendem, as suas atitudes, os seus hábitos, etc. Por fim a autora considera que também se devem incluir na avaliação, actividades mais estandardizadas que sigam um processo sistemático de recolha, embora podendo estar também integradas nas actividades da sala (leitura de histórias, escrita, etc).

(b) O *que se avalia* - os testes mais tradicionais não avaliavam as competências de literacia das crianças, porque nem as reconheciam, e direccionavam-se para a avaliação de 'pré-requisitos' como a discriminação visual, controlo motor, etc (Mialaret, 1969; Nutbrown, 1997). No âmbito da literacia emergente o foco de avaliação passou a ser então direccionado para competências de literacia com características muito diversificadas, já que as crianças vão desde cedo desenvolvendo conceitos e comportamentos emergentes de literacia.

Um dos primeiros instrumentos que surgiu neste domínio, e que tem sido referência para numerosos técnicos e investigadores, é o *Diagnostic Survey* de Clay (1972, *cit.* Clay 2000a,b,c) que contempla aspectos diversificados de avaliação como identificação de letras, produções escritas e conceitos sobre a escrita. Esta última componente tornou-se bastante conhecida, citada e adaptada em diferentes países, consoante as suas realidades culturais e linguísticas (Clay, 1998). Segundo Clay (2000b), este é particularmente sensível a um conjunto de comportamentos que suportam a aprendizagem da leitura e da escrita e tem como particularidade o facto de permitir proceder à avaliação dos conceitos numa situação agradável para as crianças, que é a de leitura de histórias. Os conceitos avaliados são diversificados e vão desde a orientação do livro e da escrita, identificação de letras, palavras e sinais de pontuação, etc.

Algumas das utilizações deste instrumento situaram-no, como mais um para avaliar a prontidão para a leitura. A autora demarca-se claramente desta posição, já que esta não é a lógica da sua concepção, sendo a sua verdadeira função mais de diagnóstico, no sentido de caracterizar conceitos já adquiridos e melhores formas de abordagem para facilitar o desenvolvimento (Clay,1998, 2000a). Por outro lado Clay (2000a), considera também que esta é uma avaliação específica numa área de aprendizagem, existindo outras igualmente importantes que não se devem desprezar.

Trabalhos como o de Stuart (1995), que por ter encontrado correlações elevadas entre uma prova de competências metalinguísticas e a bateria de Clay, concluiu que as crianças com dificuldades podem ser assinaladas logo no início recorrendo a um único

teste, não havendo necessidade de utilizar instrumentos mais diversificados, não partilham a lógica de avaliação e de concepção da avaliação desta perspectiva defendida por Clay (1998, 2000a). Ignoram sim muitos outros elementos e facetas contemplados na avaliação e que proporcionarão uma visão mais clara e diversificada das características do conhecimento e consequentemente do modo de condução da intervenção educacional.

Embora com uma estrutura e formato diferentes mas abrangendo conceitos semelhantes, também a equipa de Downing nos Estados Unidos procurou criar um instrumento para a avaliação de conhecimentos precoces sobre a leitura e escrita , o *Test of Linguistic Awareness in Reading Readiness - LARR*[1] (Ayers, Downing & Schaefer, 1977 cit. Downing & Fijalkow, 1984).

Este instrumento tinha por base a Teoria da Clareza Cognitiva, que considera que o processo de aprendizagem da linguagem escrita consiste na re-descoberta de dois aspectos fundamentais: funcionalidade e regras de codificação do sistema escrita (Downing, 1987; Downing & Fijalkow, 1984; Downing & Leong, 1982). Este teste contempla três componentes diferentes: reconhecimento das condutas de leitura e de escrita; compreensão das funções da escrita; e convenções da leitura e escrita (Fijalkow, 1993).

Este instrumento foi elemento de estudo e trabalho em Portugal, tendo sido alvo de uma adaptação das suas três componentes para a população portuguesa[2] por Teixeira e Almeida (1995). A sua componente referente à compreensão das convenções da leitura e escrita foi adaptada para a população francesa (Fijalkow, 1989) tendo esta versão também sido alvo de uma posterior adaptação para a população portuguesa (Alves Martins, Mata, Monteiro & Peixoto 1995; Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 1997).

Também se tem verificado o aparecimento de numerosas *checklists* que procuram facilitar o registo de comportamentos emergentes de literacia diversificados (Courtney & Abodeeb, 2001; Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Hood, 1989; McGee & Richgels, 1996; Morrow, 1997; 1989; Thogmartin, 1997; Wrigley, 1994). Morrow (1997), na checklist que propõe para a avaliação da literacia emergente considera 85 itens divididos por 7 domínios diferentes: linguagem; atitudes face à leitura; conceitos sobre o livro; compreensão; conceitos sobre a escrita; desenvolvimento da escrita; convenções da escrita. Na mesma

[1] Nutbrown (1997), referindo-se a este teste e mais especificamente à sua revisaão de 1993 *Linguistic awareness for reading readiness teste of emergent literacy*, alerta para o paradoxo do seu título, já que a noção de literacia emergente é contrária à de *reading readiness*.

linha de ideias, Strickland (1995) considera que a avaliação das crianças deve ser diversificada contemplando também sete diferentes aspectos em grande parte equivalentes aos da *checklist* anterior: conceitos sobre funções e convenções da linguagem escrita; compreensão do texto; leitura de escrita envolvente; comportamentos de leitura de histórias; competências metalinguísticas; estratégias emergentes de escrita e conhecimento de letras.

Nutbrown (1997), fazendo uma análise crítica a um conjunto alargado de instrumentos que avaliavam as competências precoces de literacia e tomando em consideração diferentes parâmetros (*e.g.* variedade de elementos que avaliavam, possibilidade de repetição, sistema de codificação dos seus resultados), concluiu existir uma grande heterogeneidade entre eles e propõe um instrumento alternativo de modo a ultrapassar as lacunas identificadas- *Sheffield Early Literacy Development Profile.* Este instrumento contempla a evolução da literacia emergente em três dimensões diferentes: escrita envolvente, conhecimento de livros e escrita precoce. Para a caracterização de cada uma destas dimensões existem tarefas distintas, que procuram diversificar os eixos de avaliação. Assim para *a* **escrita envolvente**, as três tarefas utilizadas procuram caracterizar a reacção da criança, face a uma gradual descontextualização do escrito. Quanto ao **conhecimento dos livros**, as duas tarefas incluem a avaliação não só das componentes do livro e características do código escrito, como também sobre a história em si e a sua reprodução. Relativamente à **escrita precoce** existem quatro tarefas distintas que procuram avaliar desde a identificação do acto de escrever, ao tipo de escrita, quantidade de letras e palavras convencionalmente escritas. Obtém-se assim um perfil que dá indicações relativas a cada domínio e globalmente face à emergência da literacia da criança. (Nutbrown, 1997).

Considerando o último instrumento apresentado, parece-nos que ele não contempla uma avaliação consistente da apreensão da funcionalidade escrita, fazendo-o de uma forma muito superficial no primeiro domínio. Esta dimensão tem sido alvo de atenção específica nalguns trabalhos (Alves Martins, 1996; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994). Para avaliar a percepção da funcionalidade da linguagem escrita, Alves Martins (1996), apresenta o guião de uma entrevista, elaborado por investigadores de três instituições diferentes (Instituto Superior de Psicologia Aplicada, *Institut National de Recherche Pédagogique* e *Université Lumière Lyon II*) no âmbito de um trabalho desenvolvido em

[2] Os autores acrescentaram uma quarta dimensão de discriminação audio-fonética

conjunto. Nessa entrevista procurava-se identificar que funções a criança já conseguia reconhecer para a leitura (*e.g.* para que serve ler, que gostavas de ler.).

Estas mesmas equipas construíram um outro instrumento denominado *Prova dos Suportes de Leitura e Escrita*, cujo objectivo é também fazer um levantamento da percepção da criança sobre a função de alguns suportes de escrito. A criança é confrontada com uma série de suportes de escrito (carta, embalagem, livro de histórias, recibo de electricidade, etc.) que tem de denominar, dizer a função e identificar se é correcto ou não um texto atribuído a esse suporte (*e.g.* no jornal lia-se o conteúdo da carta). Estas duas últimas provas fazem parte de um conjunto das 10 provas que constituem *La Batterie d'Évaluation Initiale de la Lecture-Écriture* (BEILE), que foi constituída no sentido de avaliar as aquisições das crianças 'pré-leitoras' (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2001). Esta bateria na sua totalidade é constituída por nove provas, distribuídas por três domínios específicos. Duas provas avaliam, o que os autores denominam de **aspectos culturais**: a prova de conhecimento de suportes de escrito e a entrevista sobre as razões para aprender a ler. Inclui também quatro provas que avaliam **aspectos linguísticos**: síntese fonémica, nomeação de letras, linguagem técnica da leitura e escrita, ditado de palavras e frase. As três provas restantes avaliam **aspectos estratégicos**: 'leitura' de uma frase escrita, interpretação de um texto associado a uma imagem e apreensão (compreensão) do acto de ler.

Ambiente de aprendizagem

Uma vez que na perspectiva da literacia emergente, o ambiente de literacia é de extrema importância enquanto incentivador e impulsionador de interacções e de aprendizagens, um outro vector a avaliar é precisamente o que se refere às características do ambiente de aprendizagem. Este vector de análise tem também sido contemplado nas reflexões sobre a necessidade de avaliação, de forma diversificada por diferentes autores (Cooper, 1993; Morrow, 1997; Salinger, 1998; Wortman & Haussler, 1989).

Salinger (1998), referindo-se ao ambiente de aprendizagem considera que ele pode ser avaliado em duas vertentes. Por um lado a **classe** em si pelo tipo e qualidade das oportunidades de literacia que proporciona, por outro lado a sua **organização** , ou seja que tratamento e utilidade se dá a essas produções, como são arrumadas, expostas, organizadas e avaliadas.

Wortman e Haussman (1989), no que se refere à avaliação do ambiente educativo, embora também considerem o ambiente físico, em que os aspectos contemplados são muito semelhantes aos apresentados por Salinger (1998), realçam também a necessidade de se considerar a avaliação do ambiente emocional. Quanto ao ambiente físico alertam para: a necessidade de se considerarem a possibilidade das crianças se agruparem com diferentes objectivos (grupos grandes, pequenos, pares, individualmente); a organização do espaço, tendo em conta a sua máxima rentabilização e flexibilidade; o acesso aos materiais e a selecção dos próprios materiais de literacia. Quanto ao ambiente emocional os autores referem aspectos como o papel desempenhado por professores e alunos e a sua negociação, assim como todo o suporte emocional que contribui para uma maior segurança e para o desenvolvimento de atitudes positivas no contexto de aprendizagem.

Morrow (1997), desenvolve uma reflexão bastante exaustiva e estruturada da avaliação do ambiente de literacia, apresentando uma *checklist* onde considera 39 itens relativos a quatro aspectos diferentes: a zona da literacia; o cantinho da biblioteca; a zona de escrita; o ambiente de literacia do resto da sala de aula. O conteúdo dos itens permite uma avaliação quer das características físicas (luz, agradável...), quer de aspectos relacionados com a quantidade, qualidade e variedade dos materiais existente e também de certa forma sobre a natureza de exploração desses materiais.

(c) Quem avalia – Atribuindo a perspectiva da literacia emergente, grande importância aos diferentes contextos onde a criança está integrada, a questão sobre quem avalia terá certamente que ser complexa. Esta complexidade é bem evidente na posição de Salinger (1998), que refere existir uma grande diversidade de pessoas que avaliam o desenvolvimento da literacia nas crianças, embora tendo objectivos distintos. Entre estas destaca professores e educadores que procedem a avaliações formais e informais; professores de necessidades educativas especiais que usam uma avaliação diagnóstica; pais que normalmente avaliam a performance dos seus filhos informalmente, comparando-a com outras crianças, etc.; psicólogos que também procedem a uma avaliação diagnóstica; investigadores com fins muito específicos decorrentes dos objectivos dos seus trabalhos.

Contudo, esta diversidade quanto a quem avalia, tem subjacente, nesta perspectiva, uma noção de partilha, continuidade e valorização destas avaliações. Assim parece-nos importante realçar três aspectos que sintetizam de certa forma as grandes diferenças na posição em relação às questões sobre quem avalia. Uma vez que se atribui uma grande

importância aos processos, o **papel da criança** é crucial neste aspecto, já que ela é levada a reflectir sobre o que fez e porque fez desse modo, e também a confrontar-se com processos diferentes do seu. Este facto leva a que o momento de avaliação seja simultaneamente um momento de aprendizagem. Um segundo aspecto prende-se com os contextos informais de aprendizagem e a importância atribuída à **avaliação informal** neles desenvolvida frequentemente pelos pais. Os pais desempenham um papel importante não só ao proporcionarem experiências de aprendizagem e servirem de apoio e modelos, mas também segundo Hannon (1995, 1996, 1998), no Reconhecimento que conseguem fazer da evolução da criança. Este reconhecimento pressupõe uma avaliação que, por sua vez, para ser efectuada, necessita de alguns conhecimentos, quer sobre as diferentes competências que se evidenciam num processo de emergência de literacia, quer relativamente ao processo de desenvolvimento dessas mesmas competências. Só assim os pais poderão reconhecer as competências e evolução das performances dos seus filhos, para os apoiarem e orientarem de acordo com as suas necessidades. Por último, a avaliação realizada pelo técnico, que mobiliza **estratégias e situações diversificadas**, mais ou menos formais, recai sobre **processos** e **produtos**, e é partilhada com a criança, e frequentemente com os pais. Isto implica uma parceria entre técnicos, pais e crianças, onde as avaliações são partilhadas e discutidas tendo presentes a especificidade de cada um dos ambientes educativos. Esta partilha é bem evidente na apresentação que Enz e Vukelich (1997), fazem sobre uma utilização de *portfolios* na avaliação, em que tanto pais como alunos e professores, participam na selecção, análise e discussão do material incluído nesses *portfolios*.

CAPÍTULO 3

INTERACÇÕES SOCIAIS e EMERGÊNCIA da LITERACIA

III – Interacções Sociais e Emergência da Literacia

A perspectiva da literacia emergente, enfatiza o papel activo da criança na forma como constrói o seu conhecimento. Contudo, alguns autores, têm alertado para o cuidado que se deve ter neste tipo de abordagem, de modo a não se ficar com uma visão enganadora e reducionista sobre o processo de apreensão da linguagem escrita. Este é também um processo social, ou seja mediado por todos aqueles com quem a criança contacta e interage, em momentos e actividades de literacia (BenFadhel, 1998; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Hannon, 1998; Mason, Peterman & Kerr, 1995; Rowe, 1994; Teale, 1989). Desenvolveu-se assim, uma perspectiva socioconstrutivista, no âmbito da literacia emergente, que engloba trabalhos muito diversificados e que procuram caracterizar o papel do grupo social no desenvolvimento de experiências de literacia e no seu domínio e apreensão. A influência desta perspectiva, conduziu a uma diferenciação dos trabalhos de investigação desenvolvidos a partir da década de 90, relativamente aos desenvolvidos anteriormente, passando a ser sustentados por um enquadramento sociocultural (McGee & Purcell-Gates,1997).

Rowe (1994), equaciona a componente social da literacia, durante a sua aquisição, sob três aspectos distintos, mas complementares. Por um lado, a literacia é um **processo social**, já que os outros são essenciais para a aquisição de novos conceitos, nas confirmações, apoios e esclarecimentos que prestam. Por outro lado, o seu conhecimento é **definido socialmente**, já que a interacção social não é só uma parte do processo de aprendizagem, mas está embutida nos conhecimentos de literacia que a criança constrói. Este facto verifica-se, pois os conceitos têm que ser inevitavelmente adquiridos através de outras pessoas, e o seu significado é definido, negociado e permutado em momentos de interacção e posteriormente partilhado com outros no grupo. Por fim, a aprendizagem da literacia é *socialmente motivada,* pela partilha e pelo apoio que se sente e se dá, nas novas aquisições e explorações. O envolvimento em trocas sociais positivas com os seus pares e adultos, motiva as crianças a explorarem outras situações de literacia.

Para maior facilidade de apresentação, organizámos os trabalhos com especial ênfase sobre o papel das interacções sociais, em três grupos distintos, consoante o contexto em que se situam preferencialmente: Escola, Experimental e Família. Os relativos à **Escola** procuram essencialmente identificar quais as situações de interacção que poderão potencializar mais facilmente as trocas entre as crianças e qual o papel do professor/educador, de modo a que as crianças possam obter o máximo de benefícios, ou seja aprenderem. Os relativos a contextos **Experimentais**, procuram através de tarefas específicas identificar mecanismos em jogo na interacção e também a eficácia dos mesmos. Por fim os relativos à **Família**, procuram identificar o tipo de interacções de literacia que são desenvolvidas em ambiente familiar, e de que modo estas poderão ou não influenciar atitudes e performances das crianças em relação à linguagem escrita.

3.1. Interacções em contexto escolar

Os trabalhos desenvolvidos sobre interacções sociais, em ambiente mais formal, no âmbito da literacia emergente, com crianças de idade pré-escolar ou em fases muito iniciais da educação escolar, não são muitos, tendo sido Teberosky (1987a, 1987b, 1988), uma das primeiras autoras, a apresentar trabalhos neste domínio.

Com crianças que frequentavam o último ano da educação pré-escolar, a autora, planeou um conjunto de actividades de leitura e escrita, cuja realização, potencializava de forma diferenciada, o contacto e partilha entre crianças (escrita simultânea de um mesmo conteúdo; escrita simultânea de conteúdos diferentes; só uma criança escrevia com a colaboração das outras). As actividades eram desenvolvidas em pequeno grupo, e a educadora tinha uma função mediadora, propondo, facilitando as trocas entre as crianças e respondendo a questões (Teberosky, 1987a).

A análise das interacções permitiu identificar dois aspectos distintos. Por um lado, qual a situação mais potencializadora de partilha, e por outro lado, caracterizar dinâmicas distintas de funcionamento interactivo. Entre as três situações utilizadas a que se verificou mais potencializadora de partilha e trocas foi a de escrita simultânea de um mesmo conteúdo, embora a de escrita por parte de uma criança mas apoiada pelos restantes colegas, também tenha sido rica em termos interactivos.

Quanto aos modos de funcionamento a autora verificou que estes eram muito dependentes dos níveis conceptuais das crianças que constituíam os grupos. Avança com três tipos de modos de funcionamento, sendo o primeiro característico de crianças em níveis conceptuais menos evoluídos e o terceiro mais característico de crianças em níveis conceptuais mais evoluídos. Teberosky (1987a) denomina o primeiro de **Escritas Independentes**, onde o critério dominante é de que cada um pode escrever como quer, não sendo o objectivo da escrita a partilha de informação. Depois considera um outro tipo de dinâmica que denominou de **Escritas em Colaboração** em que, apesar de se verificarem muitas trocas entre as crianças, estas ainda não têm como principal objectivo um produto que transmita uma mensagem. As trocas referem-se essencialmente a aspectos gráficos, formas, nomes de letras, podendo coexistir produções diferentes consoante as crianças. Muitas das trocas servem essencialmente para dar consistência à própria escrita. Por último, a autora identifica uma outra forma de funcionamento que denomina de **Escritas Confrontadas**, em que há discussões entre as crianças, defendendo estas as suas produções e critérios, e em que o produto final não é só resultado de uma elaboração individual, mas também de concordâncias com as produções e/ou critérios dos outros. Verifica-se assim uma integração compreendida e não uma aceitação passiva das opiniões dos outros.

Como conclusão, Teberosky (1987a) realça que a construção colectiva é importante porque permite partilhar socialmente, as acções de escrever e interpretar o escrito, permitindo também confrontar os resultados finais e tendo como grande implicação pedagógica a necessidade de socialização dos conhecimentos.

Também em situação de interacção, mas envolvendo tarefas de ditado entre crianças, Teberosky (1987b, 1988, 1990), verificou que estas crianças, ainda em idade pré-escolar, já tinham noções sobre vários aspectos que a tarefa do ditado implicava: ditar, escrever e ler/rever. A maior diferença entre as crianças residia precisamente na facilidade com que alternavam os processos inerentes a estas tarefas: as crianças mais velhas mais facilmente se adaptavam ao nível do parceiro, controlando as unidades ditadas, as repetições, o controlo do que já estava escrito e as instruções que iam utilizando .

Nixon e Topping (2001), verificaram também benefícios evidentes para crianças envolvidas em situações estruturadas de interacção, realçando que estes para além de se reflectirem nas suas realizações, também foram evidentes face às suas atitudes. As crianças tinham mais vontade de escrever, para além de mostrarem também mais entusiasmo nas suas tentativas de escrita e na vontade de partilhar as suas escritas com os outros.

Pontecorvo e Zuchermaglio (1992), sofrendo influências das perspectivas piagetiana e vygotskiana, procuraram precisamente estruturar um ambiente educativo que tivesse especial cuidado, não só nas interacções da criança com a linguagem escrita (exploração, diversificação, funcionalidade, etc.), mas também nas interacções com os colegas e os adultos presentes no contexto educativo (escrita e leitura partilhadas).

"O nosso principal objectivo é o estudo da cognição da criança, em que um objecto do conhecimento é construído no contexto social da escola com a contribuição activa de cada criança e através da interacção social que se desenvolve entre o professor e a criança e entre a criança e os seus pares."(op. cit. p. 68).

Da intervenção desenvolvida as autoras reflectem sobre dois aspectos ao nível das interacções sociais. Procuram comprovar a eficácia deste seu *curriculum*, para crianças de 5-6 anos, comparativamente a outros com práticas diferenciadas. Tentam também identificar e caracterizar tipos de interacções adulto-criança e criança-criança, de modo a perceberem a sua eficácia.

Concluíram que o contexto social pode fomentar não só o desenvolvimento da literacia nas crianças, mas também a aprendizagem de como interagir, de um modo produtivo com os outros e como cooperar de modo autónomo. Identificaram vários tipos de interacções que denominaram de tutorado, coconstrução e argumentação. O tipo de dinâmicas estabelecidas e a sua eficácia tinham não só a ver com as características do conhecimento das próprias crianças, como também com o tipo de tarefas propostas, já que para algumas tarefas foi mais frequente um tipo de dinâmica do que para outras. Estas dinâmicas não se mostraram como sendo exclusivas, podendo algumas delas alternar-se no decorrer da execução da mesma tarefa.

As situações de escrita partilhada (*writing table)*, também foram elemento de estudo, por Rowe (1994), num centro de educação pré-escolar. Esta autora concluiu que as interacções sociais informais, servem pelo menos três funções no processo de aprendizagem das crianças:

1. Através de trocas nas conversas, as crianças, os seus pares e professores construíam uma **compreensão partilhada** do conteúdo, processos e finalidades da literacia naquele contexto. Este sentido partilhado servia de base para a conquista de novas características e usos da escrita.

2. Através das interacções sociais, as crianças confrontavam-se com **desafios** às suas interpretações dos textos e aos seus processos de execução .
3. Era através de participação em situações sociais, exigindo às crianças uma revisão dos seus textos na perspectiva da sua audiência, que se **desenvolviam estratégias** mais elaboradas para a sua construção.

Estas confrontações e desafios, promovem o reconhecimento das diferenças entre os conhecimentos de cada um, levando à procura de hipóteses mais adequadas, que respondam às novas necessidades criadas (Rowe, 1994).

Numa tentativa de concretizar os benefícios decorrentes da potencialização das interacções entre crianças, Ramos (1989), desenvolveu também um trabalho com crianças de idade pré-escolar. Comparou os conhecimentos sobre linguagem escrita, de dois grupos de crianças, cuja diferença principal residia no facto de num dos grupos as crianças terem realizado 4/5 actividades de escrita em interacção e no outro não. No final da intervenção, verificaram-se diferenças entre as crianças dos dois grupos, ao nível quer das suas conceptualizações quer dos seus conhecimento sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Estas diferenças apontam no sentido de claros benefícios para as crianças envolvidas em actividades de escrita em interacção.

A valorização das interacções estabelecidas em contexto educativo formal, e mais especificamente as interacções adulto/criança, levou a que alguns autores procurassem clarificar o papel do professor/educador no desenvolvimento de competências de literacia (Goodman & Goodman, 1992; McGee & Richgels, 1996; Miller, 1996; Saracho, 2002a). Assim McGee e Richgels (1996), consideram seis papéis principais a desempenhar pelo professor/educador numa abordagem à linguagem escrita: (1) Seguir as pistas das crianças; (2) Planear rotinas que incluam leitura e escrita funcionais; (3) Modelar as estratégias de leitura e escrita de modo a apoiar as crianças na sua leitura e escrita; (4) Dar atenção explícita ao escrito; (5) Transferir gradualmente a responsabilidade da leitura e escrita para a criança; (6) Planear actividades de grupo e individuais, envolvendo a leitura e a escrita.

Também sobre o papel dos professores na relação com os alunos e na organização do contexto de ensino e aprendizagem Goodman e Goodman (1992) apresentam alguma reflexão, enquadrada na perspectiva do movimento da '*Whole language*'. Segundo estes autores "*A perspectiva da 'whole-language' sobre o desenvolvimento da literacia, é uma perspectiva de imersão. As crianças, crescendo em sociedades 'letradas' estão rodeadas pelo escrito. Começam a compreender as funções da linguagem escrita e a brincar com os*

seus usos, bastante antes de entrarem na escola. A escola continua e alarga esta imersão na literacia. A escola pode ser um ambiente de literacia ainda mais rico que o mundo fora da escola. Os professores podem servir de mediadores entre os que aprendem e estes ambientes de literacia (...). O professor solicita a participação dos que estão a aprender e apoia as suas transacções com a linguagem e o mundo." (*op. cit.* p.225). Neste âmbito os autores definem o papel do professor como (1) Iniciador, (2) Observador, (3) Mediador e (4) Libertador, enfatizando em todos estes aspectos a importância da sua interacção com a criança/aluno.

(1) Iniciador – esta ideia prende-se com o facto de ser atribuída ao professor uma grande responsabilidade na organização de contextos autênticos de aprendizagem nas suas salas de aula e na participação que desenvolvem com os seus alunos de modo a estimularem o seu envolvimento na resolução das situações e na procura e identificação das suas necessidades

(2) Observador – o professor tem que possuir e desenvolver capacidades de observação, de modo a poder saber onde as crianças se situam em termos de desenvolvimento, e identificar as suas zonas de desenvolvimento potencial, para poder actuar de forma correcta nos apoios que lhes presta.

(3) Mediador – o professor está presente quando se desenvolvem as transacções de aprendizagem, não como controlador, dirigindo tudo, mas sim apoiando-as. Segundo esta perspectiva apoiar e ajudar uma criança no seu percurso e aprendizagem, é completamente diferente e bem mais eficaz, do que dar-lhe a resolução ou o produto final. " *Os professores medeiam colocando uma questão aqui, dando uma pista útil ali, dirigindo a atenção para determinada informação, e apoiando os alunos na síntese do que aprenderam em novos conceitos e esquemas. Eles proporcionam só o apoio necessária, para ajudarem os alunos a fazerem o máximo dentro da sua zona de desenvolvimento potencial"* (Goodman & Goodman, 1992, p. 236).

(4) Libertador – A diferença entre mediação e intervenção reflecte-se ao nível das suas consequências. Uma vez que na intervenção o professor assume o controlo da aprendizagem a todos os níveis, esta origina alguma repressão pois o professor assim inibe a invenção e a participação do aluno. Enquanto mediador o professor facilita a libertação e só assim podem sobressair as zonas de desenvolvimento potencial (Goodman & Goodman, 1992).

Por outro lado estes autores referem ainda um outro aspecto igualmente importante que é o facto de que nas salas de aula, que são organizações sociais necessariamente diferentes de outros grupos sociais, também é possível e necessário desenvolverem-se interacções que *"apoiem, e que construam pontes com a cultura e os valores que os alunos trazem para a escola"* (*op.cit.* p. 244).

Para Miller (1996), na sua actuação, o professor deverá ainda desempenhar o papel de **Modelo,** já que as crianças necessitam ver os adultos a interagir com o escrito em múltiplos contextos e situações. Só assim conseguirão descobrir o que é efectivamente a literacia.

3.2. Interacções em contexto experimental

Os trabalhos incluídos neste grupo, são trabalhos que embora por vezes desenvolvidos nas próprias escolas, não o eram dentro da própria sala. O seu objectivo portanto, não era então implementar e/ou analisar a eficácia de determinadas estratégias em contexto pedagógico formal, mas sim estudar os mecanismos interactivos em jogo.

Zucchermaglio (1996) procurou por um lado identificar as características das interacções entre pares, enquanto desenvolviam uma tarefa comum e por outro lado estudar o modo como essas interacções variavam ao longo de várias sessões consecutivas. Assim, ao longo de dois meses observou um grupo de 5 crianças uma vez por semana, em sessões onde lhes era pedido que compusessem e ditassem partes de histórias. Verificou que com o decorrer das interacções a participação do adulto diminuía claramente enquanto a das crianças aumentava. Na participação das crianças a principal diferença encontrada foram as trocas entre as crianças, já que não só se tornaram mais participativas na discussão, como também mais capazes de interagir umas com as outras. Um outro elemento que a autora realçou foi a evolução ao nível da estruturação das histórias compostas pelas crianças, assim como também um processo mais planeado de composição. Quanto ao tipo de dinâmica estabelecida, verificou mais trocas consensuais do que conflictuais. A maioria destas trocas consensuais foram, o que denominou, de "alto-nível" por serem de consenso activo e construtivo (completar, reestruturar...), contribuindo todas as crianças para a produção colectiva da história que o grupo produzia. Quanto às trocas conflictuais, as de "alto-nível" não foram tão frequentes, avançando a autora como explicação a dificuldade

da tarefa para esta faixa etária, e também a dificuldade que existe quando simultaneamente há que explicitar a nossa posição e produzir argumentos contra outras posições. Zucchermaglio (1996), embora apresente como bastante positiva a metodologia de interacção desenvolvida neste trabalho, levanta algumas questões quanto à generalização destas suas conclusões para outras situações, uma vez que considera que o contexto de interacção e a própria tarefa desempenham um papel preponderante.

Também Mata (1991a, 1991b), procurou caracterizar de que modo a interacção entre pares, podia desempenhar um papel importante no desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita. Foi proposto a pares de crianças de pré-primária (5 anos), que escrevessem o texto de um pequeno livro de imagens. Nenhuma das crianças sabia escrever e os pares foram organizados de modo a que as crianças que os compunham estivessem situadas em níveis conceptuais diferentes, utilizando consequentemente estratégias e procedimentos de escrita contratados. Assim, em cada um dos pares uma das crianças ao escrever não estabelecia qualquer relação com o oral, fazendo sequências de letras escolhidas aleatoriamente entre o seu repertório. Os critérios dominantes subjacentes às suas produções eram preceptivos, direccionados para o controlo da variedade e quantidade de símbolos utilizados. A outra criança procurava estabelecer uma relação com o oral utilizando normalmente uma letra para cada sílaba isolada.

A análise dos resultados obtidos, no pré e pós testes, indicou que a situação de interacção se mostrou facilitadora para a ocorrência de progressos, sendo que, no final da interacção, as produções escritas das crianças que funcionaram aos pares, eram de níveis conceptuais mais evoluídos, comparativamente a um grupo de controlo que desenvolveu a mesma tarefa individualmente. A tarefa de escrita utilizada, permitiu às crianças envolvidas na situação de interacção, confrontarem as suas diferentes propostas e estratégias a estas subjacentes, tendo oportunidade de se questionarem e explicarem as razões das suas propostas de escrita .

Em parte os benefícios individuais identificados, resultaram de situações interactivas onde surgiram momentos de conflito entre as crianças, seguidos de algumas negociações argumentadas que conduziram à obtenção de uma proposta de escrita comum às duas crianças. Para a compreensão destes benefícios Mata (1991a, b), mobilizou a Teoria do Conflito socio-cognitivo (Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1983), que defende que, para que uma interacção seja eficaz, é necessário que se verifique oposição

nas respostas dos sujeitos e uma resolução desta oposição, de um modo cognitivo, em que as crianças confrontem as suas respostas e cooperem na procura de uma solução conjunta.

Neste trabalho, foram ainda identificadas muitas interacções em que algumas das crianças envolvidas, evidenciaram progressos e em que não ocorreu qualquer oposição de respostas entre as crianças, ou em que estas não se mostraram como determinantes, nem foram seguidas por momentos de verdadeiro trabalho cognitivo (Mata, 1991a, b). Estas não foram explicadas com base na teoria do conflito sócio-cognitivo, mas sim na perspectiva procedimental de Gilly (1988). Este autor identificou outro tipo de dinâmicas de funcionamento interactivo para além das de tipo sócio-conflitual que podiam igualmente ser potencializadoras de benefícios. Para justificar a eficácia destas dinâmicas o autor identifica dois mecanismos presentes nestes vários tipos de dinâmicas e que estariam então na base de tais benefícios: desestabilização da representação da tarefa e/ou de procedimentos de resolução e o controlo.

Mata (1991a, b), considera que a situação de escrita proposta foi potencializadora de benefícios, precisamente porque entre outros aspectos, facilitou a ocorrência de desestabilizações e permitiu o desenvolvimento de mecanismos de controlo mútuo. Assim as crianças tiveram oportunidade de se confrontarem com produções escritas diferentes das suas, surgindo a necessidade de entenderem as produções dos colegas, de os ouvirem e de justificarem as suas produções. Deste modo obtiveram, ou passaram informações sobre o funcionamento do sistema de escrita e tiveram oportunidades de reflectir sobre as novas informações (informação que pode ter originado desestabilização de processos e da representação da tarefa); estas crianças foram-se apoiando mutuamente nas reflexões e tentativas de escrita que iam fazendo, aceitando ou rejeitando as propostas do parceiro, ajudando e incentivando as tentativas de participação, ou seja na integração e consolidação das novas informações adquiridas durante a interacção (controlo).

A identificação doutros comportamentos, que surgiram mais associados à ocorrência de benefícios decorrentes da interacção, levou também a uma melhor compreensão das características das dinâmicas interactivas estabelecidas. Por um lado, verificou-se que dentro do mesmo nível conceptual, as crianças que evoluíram, foram globalmente mais participativas que as que não evoluíram. Por outro lado, as maiores diferenças identificadas foram ao nível das *Tentativas* de fazer uma proposta e das *Explicações* dadas aos colegas, sobre as suas propostas ou produções escritas. Verificou-se também neste trabalho, que regulações puramente relacionais de momentos de conflito

durante a interacção, ou dinâmicas de pura submissão, não implicaram melhoria posterior nas performances das crianças (Mata, 1991a, b).

Também Silva (1992, 1994), desenvolveu um trabalho envolvendo díades de crianças de idade pré-escolar em interacção, na tentativa de resolução conjunta de uma tarefa de escrita, tendo controlado o nível de competências fonológicas das crianças na constituição das díades. Algumas das díades eram equivalentes quanto aos níveis conceptuais das crianças, mas diferenciavam-se ao nível das suas competências de análise do oral. Verificou que a maior parte dos progressos, após a situação de interacção, surgiram entre crianças que apresentavam competências fonológicas mais avançadas. Entre estas crianças, mesmo em dinâmicas de funcionamento interactivo caracterizadas como predominantemente relacional, também se registaram progressos nalguns casos. Assim, a autora concluiu que o efeito benéfico da interacção entre crianças de níveis conceptuais diferentes, não pode apenas ser interpretado com base no envolvimento activo de ambas as partes, não sendo esta como tal uma condição suficiente. Para que uma criança construa uma representação da escrita baseada na oralidade, e a aplique posteriormente de forma autónoma, a autora considera que "*parece ser necessário que ela tenha disponível um mínimo de sensibilidade em relação aos sons constituintes das palavras*". (Silva, 1992, p. 140).

Embora ainda em fase de aquisição da linguagem escrita, mas frequentando já a escolaridade básica, Almeida, Guerreiro e Mata (1998), também verificaram não só a eficácia das situações de interacção entre pares, na aquisição de regras ortográficas como também o facto do funcionamento interactivo das díades se ter mostrado como um meio importante para a aprendizagem e domínio da escrita.

O papel das interacções entre crianças, mas numa perspectiva de relações tutoriais, em que é solicitado explicitamente a uma criança que ensine outra a realizar determinada tarefa, também tem sido estudado em situação de escrita. Estes trabalhos têm sido desenvolvidos com criança no início de escolaridade obrigatória, e têm procurado evidenciar os benefícios deste tipo de interacção na aprendizagem, os papéis de cada um dos parceiros, as características e eficácia das suas intervenções. Entre eles podemos destacar o de Monteiro (1998), que verificou a existência de benefícios para as crianças, na aquisição de uma competência específica, que era a procura de uma palavra no dicionário.

Como principal conclusão destes trabalhos, podemos concluir, por um lado sobre a eficácia das interacções sociais na ocorrência de benefícios. Por outro lado que estes

benefícios normalmente apareceram associados a dinâmicas de funcionamento interactivo muito participadas e ricas em trocas, explicações e apoios. Contudo, tal como transparece directamente do trabalho de Silva (1992) e até mesmo no de Mata (1991a, b) é importante considerar também o tipo e nível de conhecimentos que as crianças possuem, assim como o tipo de tarefa, para uma compreensão mais clara sobre a dinâmica estabelecida e a ocorrência ou ausência de benefícios.

3.3. Interacções em contexto familiar

A valorização das interacções em actividades de literacia, desenvolvidas em contexto familiar, tem vindo a tomar algum realce nos últimos anos, surgindo assim a necessidade de se clarificarem os processos nelas envolvidos. Um dos autores, cujo trabalho procurou equaciona alguns aspectos inerentes a estes processos foi McNaughton (2001), que apresenta um modelo socioconstrutivista, que denominou de *Socialization Model of Emergent Literacy.* Neste modelo, o autor considera centrais e primeiro elemento de análise, as actividades de literacia da família, e que considera serem de três tipos: pessoais, conjuntas e do ambiente circundante ou observadas pela criança.

Decorrente desta ênfase dada às actividades de literacia familiar, enquanto veículos de desenvolvimento que permitem compreensões partilhadas de objectivos e modos de agir (McNaughton, 2001), alguns autores têm procurado, não só caracterizar o tipo de interacções aí desenvolvidas (Anderson & Stokes, 1985; Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Reese, 1995; Taylor, 1995; Teale, 1989), como também tentarem compreender quais as suas implicações e importância, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, e até de que modo os pais e outros familiares, se podem considerar como parceiros de valor (Elliot & Hewison, 1994; Hannon,1998; Saracho, 2002b; Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein & Munsterman, 1996; Stainthorp & Hughes, 2000; Wells, 1988, 1991).

Existem posições diversas sobre estas temáticas, tendo-se procurado elaborar de alguma sustentação teórica específica, relativa quer ao papel da família no desenvolvimento das competências de literacia (Reese, 1995), quer às características do que muitos autores denominam, de literacia familiar (Hannon, 1995; Morrow 1995a; Morrow, Paratore & Tracey, 1994; Unwin,1995). Estas posições resultam da reflexão

sobre muitas investigações e intervenções já realizadas na abordagem à literacia na família, procurando proceder à sua caracterização e à compreensão das suas influências.

Devido à importância desta temática para este trabalho e à diversidade de aspectos pertinentes para abordar, parece-nos fundamental desenvolvê-la num capítulo mais específico, sobre o papel das famílias e da literacia familiar, no processo de apreensão da linguagem escrita.

CAPÍTULO 4

LITERACIA FAMILIAR

> "*A família é um contexto de socialização que, para além da satisfação das primeiras necessidades da criança, proporciona experiências riquíssimas e fundamentais, na construção dos afectos e na formação de vínculos, na apropriação de conhecimentos socioculturais (e.g. hábitos, tradições, regras, valores, costumes, formas de agir, etc.) assim como na apropriação de conhecimentos que, para além de importantes nas relações pessoais e na inserção no grupo social, vão ter reflexos nos progressos do pensamento (e.g. aquisição da linguagem, representações de acontecimentos, etc.)*".
>
> Isabel Matta, 2001

IV - Literacia Familiar

A influência da família e do contexto familiar como suporte e factor gerador de situações múltiplas de aprendizagem, tem sido considerada, valorizada e estudada desde há muitos anos. Tizard e Hughes (1984), referindo-se ao lar como ambiente de aprendizagem, consideram que a sua eficácia reside em cinco factores: (1) A extensa variedade de actividades que são desenvolvidas em casa ou a partir dela, todas proporcionando às crianças modelos e oportunidades para aprenderem coisas sobre diversos domínios. (2) Pais e filhos partilharem uma vida em comum, facilitando assim a compreensão do que cada um diz, relacionando acontecimentos passados e presentes, atribuindo-lhes um significado mais vasto. (3) Um número reduzido de crianças por adulto, o que permite maior disponibilidade e uma atenção mais individualizada. (4) A aprendizagem dar-se de forma contextualizada em situações com significado para as crianças. (5) A relação próxima e intensa entre mãe e criança.

Tendo presentes estas características, pode-se concluir que o potencial de aprendizagem do lar é grande, não sendo contudo igual em todas as famílias, dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos.

Estas potencialidades do ambiente familiar para a aprendizagem, têm contudo sido mais consideradas, mobilizadas e solicitadas para aprendizagens informais ou extra curriculares. Para aquisições curriculares, a valorização da participação dos pais tem sido mais tardia, nem sempre é clara e muitas vezes é extremamente específica, direccionada e controlada pela própria escola. Assim o envolvimento dos pais pode variar entre um mínimo, onde estes são meros espectadores, até ao desenvolvimento de verdadeiras parcerias educativas (Edwards, 1999).

Cardoso e Solomon (2002) procurando estudar o envolvimento e participação dos pais em ciência, matéria curricular onde existe pouca tradição de envolvimento em Portugal, consideram que este se mostrou bastante importante. Por um lado, a informalidade do contexto familiar e a consequente proximidade afectiva e relacional, o que facilitou as interacções, tornando as crianças mais participativas e intervenientes, que em situação idêntica em contexto escolar. Por outro lado, a capacidade que os pais tiveram

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

para contextualizar as tarefas a desenvolver, dentro da realidade específica dos seus lares, a que chamou '*home culture*', conduzindo provavelmente a um maior envolvimento de todos na situação. Por último, o modo de actuar dos pais que, mesmo não assumindo as características de actuação de um professor, até porque qualquer tentativa nesse sentido era como que rejeitada pelas crianças, se mostrou bastante eficaz e positivo.

Especificamente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, é praticamente unanime a posição dos investigadores, de que é essencial a participação e colaboração dos pais em todo o processo (Auerbach, 1995; Benfadhel, 1998; Hannon, 1995, 1996, 1998; Martinez, 1994; Merttens, Newland & Webb, 1996; Neuman, 1999a; Weinberg, 1996). Esta posição apoia-se nos trabalhos sobre outras aprendizagens, nos trabalhos que se dedicaram ao estudo das características dos ambientes de literacia e interacções em contexto familiar de crianças leitoras precoces (*e.g.* Clark, 1984; Stainthorp & Hughes, 2000; Thogmartin, 1997), e nos trabalhos no âmbito da literacia emergente.

Apesar desta unanimidade entre investigadores, em se atribuir importância ao papel dos pais no processo de aprendizagem, os modos como se enquadra e sugere a sua participação são por vezes bastante diferenciados e têm subjacentes perspectivas contrastadas.

Auerbach (1995, 1997), é uma das autoras que tem precisamente procurado enfatizar a existência desta diversidade, concluindo que, globalmente, se podem considerar duas abordagens bem distintas: uma abordagem que considera a participação dos pais muito próxima da ideia do **reforço das actividades de literacia tipo escolar**, em contexto familiar; uma outra abordagem que se apoia na **valorização e desenvolvimento de práticas de literacia familiar** já existentes, e que possuem um significado natural no contexto familiar/cultural em que são desenvolvidas.

Considerando as abordagens do primeiro tipo, o sucesso na literacia e na aquisição da linguagem, estariam então directamente ligados à cultura da escola e a práticas de literacia bem determinadas e direccionadas, tendo como objectivo claro, a transmissão de cultura de literacia da escola à família. Segundo a autora os implementadores de abordagens deste tipo partem de alguns pressupostos como por exemplo, que a literacia familiar envolve a passagem de perícias só de pais para filhos; que as crianças aprendem como resultado de actividades de tipo escolar que os pais desenvolvem com elas; e que as práticas escolares estão adequadas, e são os factores familiares que determinam o sucesso. Contudo, segundo Auerbach (1995), a investigação na área da literacia e mais

especificamente da literacia familiar, já demonstrou que os referidos pressupostos não estão correctos.

O segundo tipo encara a participação dos pais no processo de aprendizagem de literacia dos filhos, incluindo um conjunto de práticas que estão integradas no dia-a-dia de modo socialmente significativo. Assim, o contexto social é visto como uma fonte rica que pode apoiar mais do que impedir a aprendizagem. Nesta perspectiva, uma intervenção eficaz deveria fazer a ligação entre o que é feito em contexto escolar e o que se passa fora, de modo a que a literacia se possa tornar um instrumento significativo (Auerbach, 1995).

A posição de Street (1997) e de Neuman (1999a), é de certa forma bastante semelhante à anteriormente apresentada. Neuman (1999a), considera que as abordagens do primeiro tipo desvalorizam a identidade da criança, podendo levar à construção de um grande fosso entre a escola e a família. Às abordagens de segundo tipo, ambos os autores,denominam de culturalmente sensíveis (*culturally sensitive approach /culturally responsive instruction)* sendo caracterizadas por Neuman (1999a) com as seguintes particularidades: (1) Valorizam e apreciam a cultura familiar da criança e tentam construir/desenvolver com base nas utilizações da linguagem e literacia que a criança já experimentou na família; (2) Promovem a colaboração entre criança, e também entre crianças e adultos no processo de aprendizagem; (3) Consideram os mesmos padrões de sucesso para todas as crianças, sendo os objectivos os mesmos para todas, embora os modos de os alcançar possam ser diferentes; (4) Reconhecem a importância da continuidade entre as experiências de literacia da criança em casa e as da escola.

Também Sulzby, Teale e Kamberelis (1995), reflectindo sobre o papel da escola e da família, na aprendizagem da literacia não negam que cabe à escola uma vertente mais estruturada e dirigida de abordagem à literacia, e que o papel do professor é distinto do dos pais. Esta diferenciação é uma consequência natural do facto das situações sociais dos dois ambientes serem distintas. Contudo os autores consideram que a literacia na família tem características muito particulares que deverão influenciar a literacia na escola, nomeadamente no que se refere às oportunidades para as crianças lerem e escreverem de forma livre, lúdica e partilhada mesmo em fases bastante precoces da sua aprendizagem. Contudo esta relação/mobilização da literacia familiar tem que ser devidamente enquadrada, já que muitas vezes não é concebida da forma mais correcta. Cairney (2002) considera que por vezes se cometem três erros na forma como se concebe a mobilização da literacia familiar:

- utiliza-se este termo, sem considerar a variedade de contextos em que a literacia pode ocorrer;
- a preocupação dos investigadores e professores não é a família em si, mas sim a forma como a literacia pode ser desenvolvida pelos membros da família;
- por fim a tónica é colocada nos benefícios que a literacia escolar pode obter, e não na riqueza dos contextos em que a criança e a família estão envolvidas.

O reconhecimento da relevância e validade da literacia familiar também é feito por Hannon (1998), afirmando a necessidade de se clarificarem não só os seus objectivos, mas também os modos e o nível de envolvimento apropriado dos pais, em fases iniciais de aprendizagem. Este envolvimento dos pais não significa a desvalorização do papel de técnico especialista do professor, nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, tendo sempre presente a particularidade das práticas de literacia familiar (Barton, 1997, 2001; Hannon, 1998).

Na posição dos vários autores anteriormente enunciados, estão subjacentes dois conceitos distintos – literacia escolar e literacia familiar – que, de forma mais ou menos explícita, procuraram clarificar. Para Auerbach (1995), o conhecimento sobre a literacia escolar, é bastante alargado, e portanto o tipo de participação requerida aos pais e as actividades a serem desenvolvidas são normalmente bastante claras. Contudo, a situação é completamente diferente no que se refere à literacia familiar, já que as práticas são bem diferenciadas não só de uma realidade cultural para outra, de comunidade para comunidade como também de família para família. Para se actuar eficazmente, há assim a necessidade de descobrir e identificar modos em que a aprendizagem da literacia e a literacia se tornem socialmente significativos para a vida familiar (Auerbach, 1995).

A diferença entre literacia familiar e literacia escolar feita por Meek (1991, cit Hancock & Gale, 1996), assenta essencialmente no seu carácter mais ou menos organizado e formal. Assim a literacia familiar, refere-se às formas naturais de literacia que são geradas na família, e que Voss (1996), caracteriza pelo seu carácter informal e interactivo. Em contrapartida, a literacia escolar é mais organizada, sistemática e muito baseada na leitura de livros e na escrita de prosa contínua (Meek, 1991 cit. Hancock & Gale, 1996). A autora considera ainda que, por ser ainda reduzido o conhecimento sobre literacia familiar, este necessita de uma caracterização a dois níveis diferentes. Por um lado, uma tentativa de

definição do que é literacia familiar e, por outro lado, uma caracterização de formas e modos diferenciados de desenvolver essa mesma literacia familiar.

É precisamente uma tentativa de definição de literacia familiar que fazem Topping (1996a) e Unwin (1995), onde embora de forma sucinta, equacionam alguns aspectos importantes e complementares na sua concepção. Para Unwin (1995) a literacia familiar não pode ser encarada como um estado final ou um objectivo ideal a atingir para potencializar a aprendizagem das crianças. Tem que ser encarada como um processo e não como produto, e enquanto processo ela é dinâmica e em constante evolução, consoante os modos de utilização e necessidades sentidas na família.

Para Topping (1996a), situando-se mais numa perspectiva de intervenção, *"...literacia familiar refere-se a educação, não escolarização... literacia familiar refere-se a 'empowerment' e não a remediação. Não é qualquer coisa que é feita às família, para as fazer chegar a critérios estipulados e aumentar o seu contributo para 'engines of industry'. É feito com as famílias para lhes proporcionar um maior controlo adaptativo em relação ao seu futuro, pois as solicitações da literacia estão constantemente a aumentar."* (*op. cit.* p.149).

Como pudemos verificar, a literacia familiar, envolve múltiplas vertentes, tornando-se um conceito bastante complexo e qualquer tentativa de elaboração de uma definição clara, não se tem mostrado fácil. A *Comissão para a Literacia Familiar*, da *International Reading Association* (Morrow, Paratore & Tracey, 1994), realçando precisamente a grande dificuldade na definição deste conceito, considera que a forma mais explícita e correcta de o fazer, é através do levantamento de alguns princípios básicos inerentes à literacia familiar, identificando sete princípios:

1. A literacia familiar abrange a forma como os pais, as crianças e outros membros da família, utilizam a literacia em casa e na sua comunidade
2. A literacia familiar surge naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças a "fazerem as coisas".
3. Alguns exemplos da literacia familiar podem incluir a utilização de desenhos ou escrita para partilhar ideias; produzir recados ou cartas para comunicar mensagens; fazer listas; ler e seguir instruções; ou partilhar histórias e ideias conversando, lendo ou escrevendo.

4. As situações de literacia familiar podem ser iniciadas propositadamente por um dos pais, ou podem ocorrer espontaneamente enquanto pais e crianças desenvolvem as actividades diárias.
5. As actividades de literacia familiar podem reflectir a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas.
6. As actividades de literacia familiar podem ser iniciadas por entidades ou instituições externas. Estas actividades têm frequentemente o objectivo de apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos de literacia escolar, por pais, crianças e famílias.
7. Actividades de literacia iniciadas por entidades externas podem incluir leitura de histórias, realizar trabalhos de casa ou escrever composições ou relatórios.

Como podemos verificar, e tal como referiu Unwin (1995), as necessidades e vivências da família, que se reflectem nas suas práticas e actividades, são um elemento essencial na definição da literacia familiar. Estas práticas e actividades servem funções diversificadas e estão integradas nas rotinas diárias dos elementos da família.

4.1. Os pais como parceiros

A partir do momento em que se considera a literacia familiar como válida e relevante, e se reconhece o seu poder e influência, há necessidade de reflectir com maior cuidado sobre características e formas de envolvimento dos pais. Hannon (1996), considera que este envolvimento deve ser bastante precoce e tem que começar necessariamente antes do início da escolaridade básica.

Procurando clarificar os eixos de influência dos pais, nas concepções e conhecimentos de literacia das crianças, Hannon (1995; 1996; 1998), desenvolveu um modelo teórico de referência que denominou de ORIM. Neste modelo considera que a importância do papel dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita, deve ser considerada quanto a quatro grandes tipos de experiências que estes podem proporcionar aos seus filhos: ***Oportunidades*** para aprender, ***Reconhecimento*** das aquisições da criança, ***Interacção*** em actividades de literacia e ***Modelos*** de literacia (**ORIM**). Para este autor, existe uma grande diversidade nos ambientes familiares, já que alguns dos pais proporcionam situações dentro destes aspectos de uma forma mais consciente e voluntária

do que outros, explorando-as consequentemente de forma diferenciada. De resto a falta de consciência da ocorrência de muitas destas práticas é realçada por Paratore (2002), considerando que elas passam frequentemente despercebidas, tornando muito difícil a possibilidade da escola as mobilizar, no sentido das rentabilizar e de lhes dar continuidade.

Clarificando melhor, as influências dos pais, nas experiências de literacia dos filhos, Hannon (1995; 1996; 1998), considera que proporcionam:

- ***O**portunidades* de aprendizagem pelos materiais escritos que existem em casa ou pelos contactos com os escritos do meio e a ajuda na sua interpretação; na leitura de histórias, revistas ou notícias dos jornais, ou mesmo nas idas à biblioteca.
- Os pais podem ainda proporcionar um estímulo importante no ***R**econhecimento* e valorização dos avanços que as crianças vão fazendo. A percepção dos avanços efectivos, assim como a constatação desses avanços, são essenciais.
- A ***I**nteracção* entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações do dia-a-dia, é outro aspecto importante. As suas orientações, explicações e apoios são muito importantes em toda a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita.
- Os pais podem ser importantes ***M**odelos* de como e quando utilizar a linguagem escrita e, de como valorizar e tirar prazer das actividades de literacia. Assim o serem modelos ultrapassa bastante o serem vistos a desenvolver determinadas actividades, já que estão subjacentes não só a funcionalidade e utilidade dessas mesmas actividades, como também os afectos e sentimentos a elas associados.

Parece-nos interessante constatar que estes quatro componentes do modelo ORIM sobre o papel dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita, são de certa forma coincidentes com os quatro processos que Holdaway (1979 cit. Morrow & Young, 1997), considerou, na aquisição da literacia em geral. Estes quatro processos eram então a Observação, Colaboração, Prática e Performance, e através da sua definição podemos constatar uma grande sintonia com os quatro elementos do modelo ORIM:

- Observação – refere-se à observação directa de comportamentos de literacia, o que em grande parte é aquilo a que Hannon (1995; 1996; 1998) se refere quando fala de Modelos.
- Colaboração – é definida como a interacção do que está a aprender com outros indivíduos que lhe prestam ajuda, apoio e o motivam. Podemos assim perceber a

sintonia com o que no modelo ORIM é denominado de Interacção (Hannon, 1995; 1996; 1998).

- Prática – através da prática tem oportunidade para tentar aplicar o que aprendeu, sozinho ou com a ajuda de outros. Embora não tão abrangente, contemplam-se neste factor muitos dos aspectos considerados no modelo ORIM, para as Oportunidades (Hannon, 1995; 1996; 1998).
- Performance – a criança vai partilhando o que consegue fazer, procurando apoio e orientação. Embora não exactamente coincidente, mas nota-se alguma intersecção entre este factor e o referido como Reconhecimento no modelo de Hannon (1995; 1996; 1998).

Verifica-se assim uma grande sintonia nestas duas abordagens, existindo contudo, por parte de Hannon (1995; 1996; 1998), uma maior especificação e desenvolvimento de alguns aspectos, direccionando o seu modelo para um contexto muito especial, que serve uma população muito particular – a família e os seus elementos constituintes principais, pais e filhos.

Situando-nos novamente no envolvimento parental, e mais especificamente no modelo ORIM e na sua implementação, para Hannon (1995, 1998) qualquer um destes quatro papéis (Oportunidades, Reconhecimento, Interacções, Modelos), pode ser potencialmente desenvolvido sobre os três eixos da literacia: Leitura (*e.g.* livros, escrita do meio), Escrita (*e.g.* escrita pessoal, de histórias e de tarefas escolares, etiquetagem, etc.) e Linguagem Oral (*e.g.* conversas, competências fonológicas, narrativas, etc.). O autor complementa ainda este modelo, esquematizando o tipo de trabalho que pode ser desenvolvido com os pais, quando do seu envolvimento na aprendizagem da literacia, considerando dois eixos de análise: tipo de trabalho (**Foco**) e local do trabalho com os pais (**Local**). Na conjugação destes dois eixos, surgem assim quatro hipóteses alternativas de trabalho a realizar com os pais, como podemos verificar pelo esquema da figura 1.

Embora o Foco deva ser na aprendizagem da literacia de casa (*home literacy)*, o trabalho com os pais pode ser desenvolvido tanto em casa como na escola, e não se pode ignorar que as quatro possibilidades são viáveis no seu envolvimento para o ensino da literacia (Hannon, 1995).

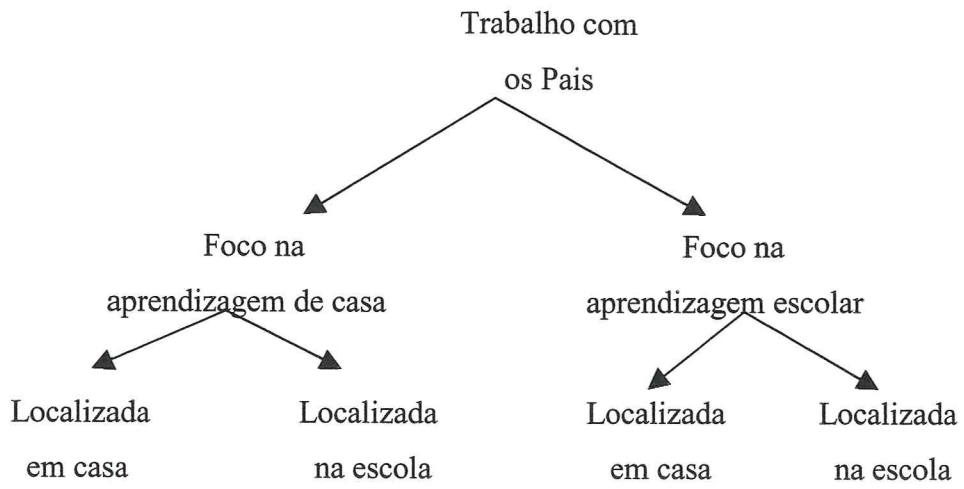


Figura 1 - Foco e Localização do trabalho com os pais segundo Hannon (1995).

Na concepção e implementação prática deste modelo, está subjacente o conceito de literacia familiar e a necessidade de se caracterizarem as práticas de literacia em casa. Se a tentativa de definição deste conceito não se verificou ser fácil, a caracterização das práticas também não o deverá ser, pois não só implica o acesso directo ou indirecto a esse ambiente educativo, que normalmente é reservado aos membros da família, como também a sua caracterização pode envolver vários eixos de análise: ambiente físico, interacções interpessoais, clima emocional e motivacional (Leichter, 1984). Todos estes eixos poderão desempenhar funções diferentes, já que Britto e Brooks-Gunn (2001), identificaram associações diferenciadas de todos eles, com as competências de literacia de um grupo de crianças. Ora a caracterização de qualquer um destes aspectos por si, já é bastante complicada, dificultando-se bastante quando se procura a conjugação dos três em simultâneo.

Embora utilizando eixos de análise e metodologias por vezes bastante diferenciadas (observação directa, gravações, registos das próprias famílias, entrevistas às crianças ou aos pais, etc.), vários autores têm procurado proceder a uma descrição e caracterização de práticas de literacia familiar em meios diferenciados (Anderson & Stokes, 1984; Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Delgado-Gaitan, 1990; Jacob, 1984; Hannon & James, 1990; Purcell-Gates, 1997; Taylor, 1995; Teale, 1989; Unwin, 1995; Voss, 1996), realçando os aspectos mais salientes e procurando identificar as suas potencialidades .

4.2. Práticas de literacia na família

Diversidade e Características

Anderson e Stokes (1984) desenvolveram já na década de 80 um trabalho bastante aprofundado, que continua ainda hoje a ser referência, e que procurou proceder à caracterização de práticas de leitura e escrita em ambientes de familiares de crianças de idade pré-escolar, numa população culturalmente diversificada, com baixos recursos económicos. Usaram uma metodologia que incluía visitas domiciliárias e observação directa, durante cerca de 18 meses, que permitiu não só descrever as práticas como identificar a sua frequência.

Quanto ao levantamento do tipo de práticas de literacia os autores avançam com uma classificação em nove categorias distintas:

1. Vida Diária – actividades necessárias na organização e gestão do dia-a-dia das famílias (*e.g.*. listas de compras, pagamento de contas, etc.).
2. Entretenimento – actividades para ocupar o tempo de forma agradável, construtiva e interessante. Aqui diferenciam-se 3 tipos de actividades: *Fonte* de entretenimento (livro, palavras cruzadas); *Meio* para chegar ao entretenimento (programa de TV, regras de jogo); *Faceta* do entretenimento (legenda de um filme).
3. Actividades Tipo Escolar – com materiais vindos da escola ou com livros adquiridos pelos pais.
4. Religião – leitura de material religioso.
5. Informação geral – contemplava uma variedade de tipos de informação escrita
6. Trabalho – actividades relacionadas com a profissão
7. Técnica e perícia no domínio da literacia – o ler e escrever eram o único objectivo da actividade realizada, tendo em vista a aprendizagem.
8. Comunicação interpessoal – formas de comunicação com outros (*e.g.* cartas).
9. Leitura de histórias - actividades onde alguém lê para uma criança na família, não necessitando ser exactamente livros contendo um texto narrativo.

Com base nestas categorias os autores, quantificaram as práticas de literacia a dois níveis: Frequência de ocorrência e Tempo de duração. Relativamente à sua frequência de ocorrência, as actividades que se evidenciaram mais, foram Vida Diária, Entretenimento (fonte e faceta), Técnica e Perícia de Literacia (iniciadas pela criança) e Actividades

Escolares. Contudo ao considerar-se a duração das actividades, embora as duas primeiras sejam as mesmas mas em posições invertidas, a terceira posição é ocupada pela Religião e a quarta por Actividades Tipo Escolar. As actividades que surgiram menos, quer considerando a sua frequência de ocorrência, quer a sua duração, foram a literacia associada ao Trabalho e a Leitura de Histórias.

A comparação entre três grupos étnicos, relativamente ao tipo e forma como desenvolviam as actividades de literacia revelou semelhanças e diferenças. Por um lado, as actividades mais desenvolvidas eram na sua generalidade, muito semelhantes para os três grupos, quer quando se considerava a frequência de ocorrência, quer o tempo nelas utilizado. Contudo, apesar destas semelhanças encontraram-se diferenças significativas em quatro tipos de actividades. Para as actividades da Vida Diária e para o Entretenimento (Meio) as diferenças foram ao nível da sua duração; no que se refere à frequência de ocorrência, as diferenças foram significativas para a Religião e Técnicas e Perícias de Literacia. Para ambas as situações foram sempre os Negros-Americanos que apresentaram as médias mais elevadas, enquanto os Mexicanos-Americanos as menores. Contudo, considerando globalmente o conjunto de todas as actividades, este estudo mostra que os membros das famílias Anglo-Americanas, se envolviam em actividades de leitura e escrita mais frequentemente que os das outras etnias. Porém nas famílias Anglo-Americanas não se gastava muito tempo nessas actividades. As crianças Negras-Americanas, apesar de se envolverem em menos acontecimentos de literacia que as Anglo-Americanas, faziam-no por períodos de tempo maiores. Os autores interpretam com algum cuidado estes resultados, já que consideram que não se pode concluir que a etnia é uma fonte uniforme de diferenciação de práticas de literacia.

Para a globalidade da amostra, Anderson e Stokes (1984), verificaram também que quanto mais baixos os recursos económicos das famílias, mais se evidenciava o Entretenimento como a principal utilização de literacia naqueles contextos, e também eram desenvolvidas menos actividades que envolvessem livros. Como conclusão os autores realçaram a diversidade de práticas, mesmo nas famílias de baixos recursos, notando-se contudo alguma influência cultural e uma influência nítida de algumas instituições no tipo de práticas de literacia desenvolvidas na família (*e.g.* escola, igreja, etc.).

Também Teale (1989), procurou fazer uma descrição detalhada da escrita e da leitura que ocorriam em meio familiar. Observou, durante alguns meses, crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os três anos e meio, oriundas de meios

de baixos recursos económicos, utilizando uma metodologia de análise muito semelhante à dos autores anteriores. Verificou uma certa diversidade na existência de materiais escritos em casa no que se refere a livros infantis e material escrito para uso dos adultos (livros, jornais, revistas...). Apesar de em todas as casas haver material para escrever e papéis, nem sempre estava acessível às crianças. Verificou que nos lares onde estava acessível as crianças escreviam mais. Grandes diferenças entre estas famílias foram identificadas quer no que se refere ao número de acontecimentos de literacia por hora (de .34 a 4.06 ocorrências/h) quer também no tempo gasto nestas actividades (de 3.09 a 34.72 minutos/h). Todas estas crianças durante o dia estavam de alguma forma envolvidas em actividades de literacia, mas existia uma grande diversidade entre famílias no número e tempo utilizado nessas actividades. Estas diferenças foram evidentes não só ao nível da quantidade de interacções dos pais com os filhos, como também na quantidade de demonstrações de literacia disponíveis para a criança e na efectiva realização destas actividades pela criança. Apesar da diversidade, como características de certa forma consistente, verificou-se o uso frequente da literacia para mediar as rotinas diárias, uma fraca utilização da literacia associada ao trabalho e também a quase ausência de hábitos de leitura de histórias

À semelhança do já encontrado por Anderson e Stokes (1984), também Teale (1989), verificou uma influência da variável etnia nas interacções das famílias com a literacia sob dois aspectos, a Religião e as rotinas da Vida Diária. Concluiu o autor que a literacia destes lares era grandemente influenciada pelas relações que os membros destas famílias tinham com outras instituições da sociedade para além da família (governo, igreja, escola, trabalho); que mesmo em famílias de baixos recursos, todas as crianças vivendo numa sociedade letrada, tinham experiências de literacia antes da entrada na escola; esta literacia era vivida como um processo social nestes primeiros anos pois 90% do tempo utilizado nestas actividades surgiu em situações de organização do dia-a-dia, em que o foco da literacia não era a literacia em si; a causa de mais ou menos experiências de literacia, não surgiu associada à etnia da família, ao género da criança ou a qualquer outra variável, mas sim a uma rede complexa de características sustentada por factores económicos, sociais, culturais e mesmo pessoais; a transmissão directa através de instrução específica ocorria com muito menos frequência, ocorrendo normalmente em situações relacionadas com a escola. Estes resultados parecem bastante consistentes com a afirmação de Taylor (1983), de que os modos mais evidentes de transmissão de estilos e de valores de literacia

ocorrem indirectamente através de '*usos difusos contínuos da linguagem escrita na vida familiar*'(*op. cit.* p.7).

Num outro trabalho posterior, Taylor (1995) enfatiza novamente de forma clara a grande diversidade de práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar, e também a diversidade que existe, de família para família. Debruçando-se sobre uma população específica (famílias da Islândia onde existe uma alfabetização efectiva há mais de dois séculos) o autor procedeu a uma caracterização de práticas de literacia, em famílias de crianças do 1° ano de escolaridade, analisando a influência de variáveis como o meio (urbano/rural) ou o nível de habilitações literárias das mães. Verificou que o uso de literacia mais frequentemente referido e observado, foi a leitura de lazer, passatempo e descanso. Foi também evidente o facto destas famílias utilizarem diversificados meios de literacia partilhada e contextualizada nas suas actividades diárias. Pouco evidente foi a diferença entre famílias de meio urbano e meio rural, verificando-se esta somente no tempo utilizado a ver TV, sendo este superior em meio rural. Contudo correlações significativas foram encontradas entre um nível educação elevado e algumas actividades desenvolvidas como o ver TV, Leitura partilhada, Pais como modelos (actividades de leitura e escrita desenvolvida pelos pais), etc. Não foram encontradas correlações com o nível baixo de educação. Quanto ao nível de leitura, entre as crianças dos dois grupos de mães, não se verificaram também quaisquer diferenças.

Os dados deste trabalho, sugerem a existência de um grande grupo de actividades de literacia que se desenvolvem na família e que estão interrelacionadas. As suas interrelações e abordagens, variam de família para família, confirmando a teoria da diversidade de interacções e de perspectivas sobre a literacia e a linguagem nas famílias (Taylor, 1995). Apontam também neste sentido as conclusões de Hannon e Weinberg (1994), sobre o trabalho desenvolvido no âmbito de *Sheffield EarlyLliteracy Development Project*, com um grupo de famílias com crianças em idade pré-escolar, tendo constatado a existência, não só de uma grande quantidade de actividades de literacia nas famílias, como também de uma grande diversidade entre elas. Por exemplo todas as crianças tinham acesso a livros, mas estes variavam entre 2 a mais de 50; embora quase metade das crianças ouvissem ler histórias quase diariamente, cerca de um quarto somente ouvia uma vez por semana ou menos; todas as crianças viam os seus pais a ler, mas nem todas tinham oportunidades de os verem escrever; somente um quarto dos pais envolviam deliberadamente as crianças em situações de literacia normalmente desenvolvidas pelos

adultos (*e.g.* listas de compras, procurar os programas da TV, etc.). Existia assim, uma grande diversidade entre estas famílias na variedade e intensidade com que ocorriam momentos de literacia.

Também Hannon e James (1990), procuraram caracterizar o ambiente de literacia familiar, entrevistando pais de crianças de 3 e 4 anos de idade. Identificaram um leque alargado de actividades de literacia desenvolvidas em contexto familiar, sobressaindo entre estas, tanto actividades informais como a leitura de livros ou de escrita presente no meio envolvente, como também de uma forma clara actividades mais estruturadas e formais (*e.g.* o ensino de letras, a escrita de palavras realçando os sons que as constituíam, etc). Nas suas principais conclusões, os autores sublinham o papel activo e positivo dos pais ao proporcionarem múltiplas oportunidades de exploração da literacia aos seus filhos, desde muito cedo. Esta precocidade nas interacções com a linguagem escrita também é bastante enfatizada por Weinberg (1998), que verificou uma grande variedade, riqueza e regularidade nas interacções desenvolvidas em ambiente familiar, sem deixar de acentuar a diversidade entre famílias. Um aspecto identificado neste trabalho prende-se precisamente com a idade de início de leitura de histórias, em que para um terço da amostra os pais iniciavam esta actividade antes do ano de idade e mais de metade da amostra começava entre o 1 e os 2 anos. Só para uma minoria, a leitura de histórias tinha sido iniciada entre os 2 e os 3 anos.

De modo a estudar de forma mais aprofundada, a diversidade de práticas familiares de literacia, foram também desenvolvidos vários estudos com um número relativamente reduzido de famílias, procurando fazer uma descrição mais qualitativa das suas práticas (Delgado-Gaitan, 1990; Heath & Thomas, 1984; Martens, 1998; Miller, 1998; Monzó & Rueda, 2001; Purcell-Gates, 1997; Purcell-Gates, L'Allier & Smith, 1995; Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 1991; Taylor, 1983; Unwin, 1995; Voss, 1996). Estes trabalhos, não só permitiram ter uma visão mais qualitativa das práticas de literacia, como tornaram evidente, o que já transparecia dos estudos anteriormente citados, para populações mais alargadas: uma grande variabilidade mesmo dentro de circunstâncias culturais similares.

Entre este tipo de trabalhos, por exemplo, o de Purcell-Gates *et al.* (1995), restringe-se a quatro famílias de estatuto sociocultural baixo, com crianças cujas idades variavam entre os 4 e os 6 anos. Contudo, apesar do estatuto destas famílias ser equivalente, os autores verificaram que os níveis de utilização da literacia eram bastante

diferentes. Consideraram duas das famílias com um nível elevado de literacia (*high literate*) e as outras duas com um nível baixo *(low literate)*. Estas famílias, não só variavam na quantidade de práticas realizadas, como também no tipo de práticas. Enquanto nas de nível de literacia mais baixo a linguagem escrita surgia mais para **Entretimento** dos pais (livros, programas TV, etc.) e no desenrolar de **Rotinas Diárias**, para as de nível de literacia elevado para além do **Entretimento**, surgiram também com um peso significativo a **Leitura de histórias** e a **Aprendizagem**. De assinalar que no caso das famílias de nível baixo de literacia, a prática de leitura de histórias foi baixa, embora existissem livros de histórias, só que estes não eram utilizados. Também Delgado-Gaitan (1990), num estudo com uma vertente descritiva qualitativa, sobre um reduzido número de famílias, verificou que, entre estas famílias de origem Mexicana, vivendo nos EUA, de baixo nível sociocultural e com crianças no 2º e 3º anos de escolaridade, existia uma grande diversidade de práticas de literacia, e uma grande diferenciação entre as famílias, não só ao nível da frequência de práticas, como na forma como as orientavam e desenvolviam.

O estudo de Jacob (1984), ao procurar caracterizar as práticas de literacia em ambientes familiares de crianças de idade pré-escolar, realça um aspecto pouco evidente nos trabalhos apresentados anteriormente, ou seja a importância do jogo e das situações de brincadeira. Tal como nos estudos anteriores, Jacob (1984), constatou, não só a existência de uma diversidade de práticas e de materiais de literacia, como também uma grande variabilidade na sua implementação e utilização. Quanto ao jogo/brincadeira, esta autora verificou então, que este se destacava como um contexto importante, não só para a aprendizagem de perícias de literacia, como também para a aprendizagem de comportamentos sociais associados a usos específicos de literacia (*e.g.* compras, receitas...). No que se refere às actividades de aprendizagem de perícias, cerca de metade destas ocorriam precisamente em contexto de jogo/brincadeira, sendo também característico o facto das crianças desenvolverem directamente essas actividades, mais do que as observarem ou imitarem outros. Um outro aspecto identificado neste trabalho, foi a diferenciação existente no tipo de jogos utilizado pelas crianças de classe média e de classe baixa. Enquanto as primeiras utilizavam mais jogos que envolviam múltiplas e mais complexas situações de literacia (e.g. monopólio), as de classe baixa utilizavam jogos tipo cartas ou dominó, onde a presença do código escrito se restringia mais à presença dos seus elementos constituintes. A diferenciação de práticas de literacia familiar, consoante o meio

social, é clara para muitos autores e tem sido um dos alvos de estudo, nos trabalhos de literacia familiar.

Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) ao compararem famílias de crianças de idade pré-escolar, com níveis socioculturais diferentes, quanto às actividades de literacia desenvolvidas - Entretimento, Treino e associadas a Rotinas Diárias- verificaram todos tinham referido práticas de leitura de histórias. Uma análise sobre a sua frequência de ocorrência, mostrou que esta actividade surgia com um caracter de actividade diária, de forma significativamente mais consistente nas famílias de estatuto médio. Assim as crianças de meio sociocultural médio, utilizavam mais a literacia como fonte de Entretimento e com maior frequência estavam envolvidas em situações de leitura de histórias. Nas famílias de estatuto sociocultural mais baixo foram referidas mais frequentemente actividades com o objectivo de aprendizagem da literacia. Parece assim que estes pais tinham necessidade de desenvolverem oportunidades mais estruturadas, que envolvessem instrução e práticas directas. Esta diferença resulta, provavelmente, do facto de sentirem o percurso de aprendizagem da literacia como mais difícil e pouco compensador (Baker *et al.* 1995). Em contrapartida os pais de meio sociocultural médio, adoptavam uma abordagem mais lúdica para o seu envolvimento com os filhos em literacia, provavelmente por:

- se sentirem mais seguros por possuírem níveis de literacia mais elevados e uma visão mais positiva do processo
- estarem mais familiarizados com o jogo enquanto meio de aprendizagem;
- terem experimentado uma abordagem lúdica da literacia e sentiram a sua eficácia;
- serem mais protectores do direito das crianças brincarem (Baker *et al.*, 1995).

Parece-nos interessante constatar que de certa forma, esta abordagem diferenciada por parte dos pais oriundos de meios diferentes, já tinha sido identificada por Tizard e Hughes (1984), quando verificaram que, apesar de todos os pais procurarem ensinar os seus filhos, eram sobretudo os de 'classe trabalhadora' que "*sentavam os seus filhos para as lições*" (*op. cit.* p.67). Os outros integravam essas aprendizagens através de jogos ou de outras situações que surgiam naturalmente, nas actividades desenvolvidas diariamente. Esta constatação é de certa forma coincidente com a diferença identificada por Barré-de-Miniac (1995), quanto às concepções que pais de meios diferenciados tinham sobre a escrita. Apesar de todos investirem igualmente na escrita desenvolvendo tanto actividades

profissionais, domésticas e pessoais, entre os pais de meio mais desfavorecido a grande tónica e valorização, era colocada nos aspectos mais escolares (tipos de exercícios, hábitos e rituais escolares, etc.), enquanto os pais de meios mais favorecidos tinham uma concepção mais geral da escrita, focando-se mais na escrita quotidiana.

Elliot e Hewison (1994), verificaram que, para a classe média, os momentos de interacção se caracterizavam por uma ênfase nos aspectos semânticos. Os erros menores em leitura, eram muitas vezes ignorados e o maior realce era dado à discussão, tendo em vista a compreensão. Nas classes trabalhadoras, as interacções em situação de leitura pais/filho, davam grande ênfase aos aspectos fonéticos, sendo pouco realçada a discussão e a compreensão.

No que se refere às práticas de literacia familiar, os autores verificaram que nas famílias de classe média, surgiam com especial destaque, actividades de leitura de histórias e rimas, o ouvir a criança a ler, para além da existência de bastante material escrito (livros, jornais, revistas). Quanto às famílias de classe trabalhadora, as actividades mais frequentes eram praticamente as mesmas, mas menos generalizadas, notando-se, à semelhança do verificado por Jacob (1984), uma diferença evidente quanto ao material escrito existente em casa, já que havia significativamente menos livros tanto para adultos como para crianças. Também foram identificadas diferenças em actividades que envolviam palavras (*e.g.* identificação global de palavras, construção de frases a partir de palavras, etc), sendo estas mais desenvolvidas por famílias de classe média, enquanto que o copiar letras era uma actividade mais desenvolvida pelas crianças das famílias de classe trabalhadora (Elliot & Hewison, 1994).

Neuman e Celano (2001a) equacionam estas questão da diferenciação das práticas de literacia familiar, a um outro nível. Consideram que a menor frequência de ocorrência de determinadas actividades, pode também ser decorrente da falta de oportunidades e possibilidades para uma existência equivalente de materiais e suportes, que potencializariam essas mesmas interacções. De resto, esta hipótese é coerente com estudos que têm mostrado uma associação positiva entre a acessibilidade a espaços e materiais de leitura, mesmo dentro da escola, e os desempenhos das crianças em leitura (*e.g.* Sim-Sim & Ramalho, 1993). Assim Neuman e Celano (2001a), partem para uma pesquisa ecológica, procurando caracterizar a disparidade de acesso ao escrito, em bairros com características sociais distintas. Para tal, procuram identificar os locais onde existem livros e outros

materiais, onde se vêem sinais, cartazes, letreiros, locais onde se lê, características das bibliotecas escolares e públicas, etc.

Os resultados do seu trabalho evidenciam de forma inequívoca a grande diferença entre os bairros envolvidos neste estudo, quanto à facilidade de acesso ao escrito. Enquanto nos mais favorecidos sócio-economicamente, as crianças se encontravam literalmente inundadas por uma grande variedade de material escrito e possibilidades para os adquirirem ou utilizarem, sendo difícil não o fazer, o inverso era a realidade das crianças dos outros bairros. Estas só com muita dificuldade, conseguiam contactar de forma consistente com material escrito. A escrita envolvente era extremamente reduzida, em quantidade e qualidade, e as livrarias ou locais de venda, consulta ou empréstimo de livros, para além de serem em muito menor número, possuíam também muito menos material disponível (*e.g.* a quantidade de títulos de livros disponíveis para venda, variava de 3 ou 13 títulos por criança nos bairros mais favorecidos, a 1 título para 20 ou 300 crianças nos mais desfavorecidos). As autoras realçam também o facto, destas diferenças na facilidade de acesso a material escrito, se notarem não só no bairro e estruturas particulares desse meio envolvente, mas também em termos de estruturas, que em princípio deveriam procurar compensar, essa discrepância existente: as escolas, os infantários e as bibliotecas públicas. Também aí se verificaram diferenças na qualidade e quantidade de material existente, e na possibilidade, facilidade e apoios para o acesso (*e.g.* horários, pessoal treinado, etc.).

Os trabalhos de Barré-de-Miniac (1995) e de Duke (2000a), realçam também esta diferença relativa à desigualdade a que crianças de meios diferenciados, estão sujeitas, mesmo dentro da própria escola. Barré-de-Miniac (1995), constatou que nos jardins de infância e escolas que eram frequentados, pelas crianças de meios mais desfavorecidos, as estratégias eram diferentes das de meios mais favorecidos: mais centradas no grupo, menos individualização; menor flexibilidade na realização dos trabalhos; menor acessibilidade de materiais escritos, sendo estes propriedade da professora. Outras diferenças foram também encontradas por Duke (2000a), nas salas do 1º ano de escolaridade, frequentadas por crianças provenientes de meios sócio-económicos contrastados. As crianças de estatuto sócio-económico baixo, surgiam mais uma vez prejudicadas, já que: havia menos escrita afixada nas paredes e outras superfícies; tinham menos livros e revistas nas bibliotecas das suas salas; e as experiências desenvolvidas eram menos participadas e integradas, sendo mais direccionadas para tarefas como cópias, ditados e fichas. Uma visão global sobre os

principais resultados dos estudos apresentados mostram-nos por um lado uma grande diversidade de práticas de literacia, tanto em ambientes socioculturalmente mais favorecidos, como nos menos favorecidos (Quadro 4).

Esta diversidade é complexificada pela grande variabilidade entre famílias. Contudo, parece que entre as famílias de mais baixos recursos económicos, apesar de ser praticamente unanime a constatação de que a literacia é desenvolvida frequentemente, em actividades do dia a dia, para entretimento dos pais e outros membros da família, etc., a leitura de histórias é ainda pouca generalizada, possuem-se menos livros, e as interacções desenvolvidas com as crianças parecem ser mais centradas no ensino e com um carácter menos lúdico.

A grande diversidade de práticas, mesmo entre famílias de estatuto socio-cultural equivalente, leva-nos a mobilizar a ideia de Goodman (1997) de '*multiple roads to literacy*'. Não existe assim uma única via para aceder e conquistar a literacia, elas são muitas e diferenciadas de cultura para cultura, de contexto para contexto e de família para família. As mais conhecidas são as **Vias da Leitura**, que vão muito para além da leitura de histórias, podendo passar pela leitura de jornais, revistas, cartazes, e muitos outros suportes existentes no meio envolvente. Existem também as **Vias da Escrita**, já que nas famílias escrevem-se cartas, notas, recados, etc. E muitas vezes as crianças deixam de ser meras observadores e passam a participar activamente nessas situações. A **Via da Sobrevivência**, considera todas as situações de leitura e escrita associadas a necessidades quer à saúde, trabalho, e todos os bens necessários à vida familiar (*e.g.* listas de compras, contas, bulas de remédios.). Goodman (1997) considera que uma via também normalmente subvalorizada é a **Via do 'Brincar com a Literacia'** (*e.g.* fingir escrever e ler, experimentar e brincar com a leitura e a escrita), desempenhando esta também um papel importante porque facilita o desenvolvimento da literacia. A **Via da Escrita Envolvente** é outro caminho pelo qual desde muito cedo as crianças descobrem a literacia, tal como a **Via de Demonstração** tendo as crianças oportunidades de verem outros a ler e a escrever, podendo aperceber-se de muitas das suas características, funções e afectos a ela associados.

Quadro 4 – Quadro resumo sobre as características das práticas de literacia familiar.

Estudo Estatuto	**Anderson & Stokes, 1984** **(Pré-escolar)**	**Teale, 1989** **(2,5-3 anos)**	**Baker et all. 1995** ***(Prekindergarden***	**Taylor, 1995** **(1º ano)**	**Jacob, 1984** **(Pré-escolar)**	**Purcell-Gates et all. 1995** **(4-6 anos)**	**Delgado-Gaitan 1990** **(2-3 anos)**	**Elliot & Hewison 1994** **(Início escolaridade)**
Baixo	* Grande diversidade de práticas * Actividades Mais desenv.: Vida Diária, Entretimento, Técnica/Perícia Literacia e Actividades escolares * Actividades menos desenv.: Trabalho e Histórias. * Quanto mais baixo menos actividades com livros, e mais o entretimento como a mais desenvolvida.	* Grande diversidade de práticas e materiais. * Maior uso literacia : Vida Diária, Entretimento, Ensino da literacia, actividades escolares. * Menor uso: Histórias e Trabalho.	* Crianças envolvidas em menos actividades de literacia como entretimento. * Menos leitura de histórias * Mais actividades para aprendizagem	* Grande diversidade de práticas * Não foi encontrada qualquer correlação significativa com as actividades desenvolvidas	* Menos Livros * Menos frequentes actividades de literacia. * Jogos com escrita mais simples	* Grande variabilidade de práticas	* Grande diversidade * Grande variabilidade	* Em interacção ênfase colocada na descodificação * Leitura de histórias menos generalizada * Menos material escrito. * Mais ênfase nas letras.
Médio / Médio Alto			* Mais actividades de entretimento * Mais leitura de histórias como actividade diária	* Correlações positivas com: Ver TV, Pais como modelo, Leitura partilhada, Leitura prática (envolvente)	* Mais livros * Mais frequentes actividades de literacia * Jogos com literacia mais complexa			* Em interacção ênfase colocada na discussão e compreensão. * Leitura de histórias muito generalizada * Muito material escrito em casa. * Mais ênfase nas palavras

A **Via Tecnológica**, considera todas as interacções dos membros da família com a linguagem escrita através de computadores, jogos de vídeo, televisão.

A **Via das Tradições Familiares** é uma outra via que contempla aspectos muito variados ligados aos interesses da família como por exemplo a música e a religião. Para além destas vias existem muitas outras decorrentes das realidades individuais que proporcionam experiências únicas, mas igualmente importantes enquanto vias de acesso à literacia. Assim esta diversidade de vias, não pode ser ignorada, quando se fala em literacia familiar, já que elas conduzem a situações, actividades e interacções e experiências de literacia muitos diferentes, mas igualmente importantes.

4.3. Efeitos das práticas de literacia familiar

No capítulo anterior, pudemos verificar que as diferentes caracterizações das práticas de literacia familiar, apontam para uma grande diversidade, sendo esta evidente, não só em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos. Uma questão decorrente das caracterizações feitas, prende-se precisamente com as consequências ou implicações da diversidade de práticas, tanto mais que estudos recentes, mostram os professores equacionam as práticas familiares, como principal variável na determinação de um percurso de sucesso na iniciação à leitura e escrita (Adams, Soderman & Kostell, 2002).

Purcell-Gates (2001) reflectindo sobre alguns dos trabalhos desenvolvidos neste domínio é peremptória em concluir sobre a influência clara das práticas de literacia familiar nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças, ela refere que " *não é só o conhecimento da criança sobre a linguagem que se expande quando alguém lhes lê, como a sua compreensão conceptual da natureza simbólica do escrito, o seu conhecimento crescente do princípio alfabético, e o seu conhecimento de conceitos cruciais do escrito são todos afectados pelo grau de leitura e de escrita das pessoas nas suas casas, e pelos tipos de textos que lêem e escrevem*" (*op.cit.*p.19).

Uma reflexão direccionada para a influência do ambiente de literacia no processo de apreensão do sistema de escrita e consequentemente na aquisição e desenvolvimento de competências específicas de literacia, permite-nos destacar dois elementos principais de análise. Um primeiro, que se prende directamente com a afirmação de Purcell-Gates (2001)

anteriormente citada, refere-se ao estudo da relação entre práticas específicas de literacia familiar e competências das crianças ou mesmo de outras pessoas envolvidas (linguagem oral, comportamentos emergentes de literacia, leitura e escrita). O segundo elemento de análise, nalguns casos decorrente do primeiro, é o que se refere à caracterização de programas de intervenção, no âmbito da literacia familiar, relativamente à sua estrutura, principais estratégias e objectivos. Procuraremos de seguida, abordar estes dois aspectos, embora o primeiro mereça uma abordagem mais detalhada da nossa parte, já que se prende mais directamente com a nossa temática de estudo.

Se o ambiente familiar de literacia, parece estar associado às competências das crianças nalguns domínios, quais são concretamente as características desses ambientes que foram identificadas como mais salientes nestas relações? O trabalho de Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein e Scher (1994) e de Sonnenschein, Brody, e Munstreman (1996), partindo de uma análise sobre um número alargado de estudos, procura identificar os diversos factores do ambiente familiar, assinalados como estando associados a resultados positivos em leitura, por parte das crianças. Consideram que existem 10 características comuns associadas a melhores resultados em leitura (1) acessibilidade dos livros; (2) a existência de muito material escrito para adultos (*e.g.* jornais, revistas, livros...); (3) ler-se regularmente às crianças; (4) as crianças verem frequentemente os adultos a ler; (5) proporcionarem-se espaços e oportunidades para as crianças lerem; (6) os pais proporcionarem apoios e encorajamentos; (7) as crianças frequentarem a biblioteca e requisitarem livros com frequência; (8) os pais expressarem atitudes positivas face à leitura; (9) as crianças e os adultos envolverem-se em conversas frequentes; (10) os pais saírem com frequência com os filhos. Contudo, os autores alertam para o facto das influências de alguns destes factores poderem não se restringir exclusivamente às competências em leitura, mas também em diversos outros aspectos, até mesmo antes das crianças entrarem na escola e saberem efectivamente ler, havendo necessidade de aprofundar estas influências sobre outro tipo de aquisições e competências. Este aspecto também é equacionado por Wolfendale (1996), quando refere que os primeiros trabalhos desenvolvidos nesta área, tinham como preocupação os resultados das crianças em leitura, considerando que o tipo de relações são muito mais complexas e diversificadas. A autora refere que, decorrente desta complexidade, nos últimos anos, se verificou uma mudança grande não só ao nível do alvo de estudo, passando-se por vezes a considerar outros elementos familiares para além da criança, como também relativamente

ao tipo de aquisições/competências das crianças estudadas, não sendo exclusiva a competência em leitura.

Um dos trabalhos que consideramos de particular relevância nesta área, é o de Wells (1988), não só pelo seu pioneirismo, como pela estrutura longitudinal em que se organiza. Fazendo uma avaliação/caracterização diversificada das crianças à entrada para a escola e relacionando esses resultados com o seu posterior resultado em leitura, o autor (Wells, 1981 cit Wells, 1988) verificou que de todas as avaliações feitas, a que mostrou valores mais elevados de correlação com os níveis atingidos dois anos depois, foi o **Conhecimento de literacia** e este por sua vez estava relacionado com um conjunto de variáveis obtidas noutro questionário como: o **Número de livros que a criança possuía**, o **Interesse da criança** pela literacia, e a sua **Concentração em actividades** associadas à literacia. Estas variáveis também estavam significativamente associadas com o *background* familiar. O sucesso no percurso escolar, pelo menos nos primeiros anos, estaria em parte ligado a diferenças entre as crianças quanto às suas experiências com a linguagem escrita nos anos pré-escolares e ao seu conhecimentos sobre as funções e a mecânica da leitura e da escrita. Segundo o autor, os pais para quem a literacia era essencial e uma parte da satisfação da sua vida do dia-a-dia, mais facilmente transmitiriam estas práticas e valores aos seus filhos. Embora Wells (1988), considere que se possam equacionar outros factores, para a origem das diferenças verificadas, parece existir uma desigualdade social e educacional transmitida de geração em geração, não tanto pelo uso diferenciado de um código particular ou de um dialecto, mas mais pelo lugar e o valor atribuídos à literacia nas actividades do dia-a-dia da família.

Através de uma outra metodologia, recorrendo a gravações diárias e diversificadas das crianças em ambiente familiar, o autor procurou aprofundar esta temática e verificar se os resultados seriam concordantes com os obtidos no trabalho anteriormente descrito (Wells, 1988, 1991).

A análise das gravações, levou à identificação de quatro tipos de actividades: **Ver** livros ou outro material escrita; **Ouvir histórias** lidas ou contadas com base num livro; **Desenhar** ou colorir; e **Escrever**.

O autor, procurou identificar, que actividades estavam mais fortemente associada com o progresso nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura na escola e se alguma destas actividades ajudava a criança a lidar melhor com as exigências de linguagem oral na escola (em particular a necessidade de expor, manifestar conhecimentos ou competências).

Se a tónica na aprendizagem da leitura e escrita fosse posta nas convenções de codificação/descodificação, não havia qualquer razão plausível para crer que alguma destas actividades fosse mais eficaz que as outras, já que nenhuma tem como principal preocupação a transmissão destas convenções. Contudo como todas estão relacionadas com a literacia, o envolver-se nelas seria mais benéfico do que o não envolver-se. Por outro lado, se se considerar o seu nível de elaboração tanto ao nível da organização linguística, como da quantidade de informação e representação simbólica, pode prever-se que o ouvir histórias em voz alta ou o tentar escrever poderão proporcionar uma ajuda mais eficaz para uma introdução à literacia, do que as actividades de ver e nomear figuras num livro ou colorir e desenhar.

Das quatro actividades, o **Ver** livros foi a mais frequentemente encontrada. Por outro lado o **Escrever** foi raramente observado, não tendo assim sido considerado nas análises posteriores. O efeito destas actividades no progresso subsequente em literacia foi analisada para dois aspectos: no nível obtido por estas crianças nos **Conhecimentos de literacia** aos 5 anos e na **Compreensão** de leitura aos 7 anos. Os **Conhecimentos de literacia** foram calculados combinando os resultados obtidos nos **Conceitos** de literacia (*e.g.* letra, palavra, frase...) e **Identificação de letras** (Clay, 1972 cit. Wells, 1988). A **Compreensão** em leitura foi medida através da cotação no parâmetro da compreensão do Teste de Neale.

Os resultados mostraram que nem o **Ver** livros nem o **Colorir e desenhar**, surgiram como significativamente associados a qualquer uma das medidas de progresso em literacia consideradas. **Ouvir histórias** apareceu associado quer aos Conhecimentos em literacia quer à Compreensão em leitura.

O **Ver** livros ou **Desenhar e colorir** não se mostraram associados ao nível de educação dos pais nem das mães. Contudo o **Ouvir histórias** apareceu significativamente associado ao nível de educação quer das mães quer dos pais. Os pais com níveis mais baixos de instrução, mostraram diferenças significativas em relação aos outros pais precisamente naquela actividade, que no estudo foi encontrada como estando mais associada ao sucesso das crianças na aprendizagem da leitura.

Assim, segundo Wells (1988), ouvindo histórias, a criança desenvolve experiências com a organização da linguagem escrita e com as seus característicos ritmos e estruturas, é também introduzida na forma como a linguagem funciona. Não é o ler a história, que conduz às aquisições necessárias, e que faz muitas vezes a diferença entre as crianças, mas

sim a interacção global em que está inserida a história, o papel que o adulto aí desempenha, na mediação com o texto e o seu significado.

Este aspecto relativo à qualidade das interacções, aparece também bem evidente nos trabalhos de Elliot e Hewison (1994) e Bus e Ijsendoorn (1988, 1995). Os primeiros autores verificaram que apesar da quantidade de material escrito (*e.g.* livros, revistas, jornais), estar bastante correlacionado com a performance em leitura, não tinha um valor preditivo tão elevado como o tipo de correcções e as características da interacção durante sessões de leitura conjunta, onde os melhores resultados surgiam associados a estilos parentais de interacção mais direccionados para a compreensão e interesse.

Bus e Ijsendoorn (1988, 1995), procuraram estudar se as características socio-emocionais da relação entre mães e os seus filhos, estavam relacionadas com a frequência e os padrões interactivos em actividades de leitura. Nos seus trabalhos de 1988, contemplavam três situações: a leitura de histórias, leitura de um livro de letras e visionamento de um programa infantil (Rua Sésamo). Verificaram que nas interacções das mães com os seus filhos de 1, 3 e 5 anos de idade, a atmosfera das díades com um *attachment* mais seguro (*securely attached dyads*) era mais positiva, necessitando menos de comportamentos de disciplina, menos ansiosas e distraídas. Para além disso estas crianças prestavam mais atenção aos aspectos formais da linguagem escrita e envolviam-se mais em actividades de "leitura". Num trabalho posterior, as autores verificaram novamente, que a principal diferença entre mães que liam com frequência aos seus filhos e outras que o faziam poucas vezes, era mais uma vez, a segurança do *attachment* estabelecido entre mãe/filho(a), reflectindo-se ao nível das intervenções das mães e das dinâmicas estabelecidas (Bus & Ijzendoorn, 1995).

Centrando-nos novamente na relação das práticas de literacia, com as realizações das crianças, referiremos o trabalho de Leslei e Allen (1999), que, embora num âmbito de intervenção, constatou que a participação dos pais, medida quer pela sua presença em actividades específicas do projecto direccionadas para a literacia, quer pela frequência de leitura de livros recreativos, se mostrava preditora evidente, dos ganhos em leitura, das crianças envolvidas.

Embora sem clarificar bem o tipo de associação, o trabalho de Burgess (1999), aponta para um outro aspecto relacionado com as práticas de literacia familiares. Assim, o autor verificou que as características dos ambientes familiares relativamente à literacia, eram boas preditoras do desenvolvimento da sensibilidade fonológica das crianças, aos 4/5

anos. Esta influência sobre as competências fonológicas das crianças é também um dos aspectos estudados por Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein e Munsterman (1996).

Os autores referidos, desenvolveram um trabalho onde procuraram, (através de diários e entrevistas), caracterizar as práticas de literacia da família e tentaram avaliar as concepções e conceitos sobre linguagem escrita das crianças, nos dois anos anteriores à sua entrada na escola (Jardim de Infância –JI e Pré-primária – PP). Na caracterização das práticas, consideraram três grandes grupos: práticas do **Dia-a-dia**, práticas de **Entretimento** e práticas de **Treino de Perícias**, recaindo a sua análise neste trabalho somente sobre os dois últimos grupos. Foi atribuída uma pontuação a cada criança para Entretimento e Perícia, resultante da conjugação das pontuações relativas à variedade de práticas desenvolvidas e às percepções dos pais, sobre a melhor forma de ajudar uma criança a ler. Na caracterização das competências das crianças, utilizaram múltiplas tarefas que no seu conjunto reenviavam para três domínios diferentes: Consciência Fonológica, Competência Narrativa e Orientação face à Escrita.

Os resultados encontrados mostraram influências diferenciadas do tipo de orientação das práticas nas competências das crianças nos dois anos em que decorreu o estudo (JI e PP) (Quadro 5). As práticas de Entretimento apareceram positivamente correlacionadas com a Consciência Fonológica, somente quando as crianças eram de JI, enquanto as práticas de Perícia apareceram negativamente relacionadas durante o segundo ano (PP). No que se refere às Competências de Narrativa durante a PP, estas evidenciaram uma correlação significativa com as práticas de Entretimento.

Quadro 5 - Relações entre o tipo de práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar e as competências de literacia das crianças segundo Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein & Munsterman (1996).
Correlações positivas Correlações negativas

		Competências Fonológicas	Competência Narrativa	Orientação face à escrita
Ano 1 JI	Entretimento			
	Perícia			
Ano 2 PP	Entretimento			
	Perícia			

Por último a Orientação face à Escrita, mostrou ser o domínio de competência mais correlacionado com o tipo de práticas desenvolvidas, já que se identificaram correlações positivas e estatisticamente significativas nos dois anos em que decorreu o estudo, com as práticas de Entretimento.

Em síntese, as correlações encontradas evidenciaram que o viver numa família com uma visão sobre a literacia mais orientada para o Entretimento estava correlacionado com o desenvolvimento de competências várias de literacia. Uma análise de regressão enfatizou ainda mais a importância de uma abordagem orientada para o Entretimento. Esta mostrou-se como o melhor preditor das competências de Orientação face ao Escrito, e Competências de Narrativa. Quanto à Competência Fonológica, os resultados mostraram-se mais complexos, já que no ano 1 (JI) foi o Entretimento que surgiu como o melhor preditor, enquanto no ano 2 (PP) a abordagem Perícia, era o melhor preditor, embora se correlacionasse negativamente.

Esta diversidade e complexidade, na relação entre o tipo de práticas e as realizações das crianças, em diferentes etapas do seu desenvolvimento foi novamente verificada por Sénéchal, LeFevre, Thomas e Daley (1998) e Sénéchal e LeFévre (2001, 2002).

Sénéchal, LeFevre, Thomas e Daley (1998) verificaram que, em termos correlacionais, para as crianças de JI, tanto a exposição a livros infantis, como a tarefas de instrução, estavam positivamente correlacionadas com as competências em linguagem oral e linguagem escrita, das crianças. Verificaram que tanto com crianças de idade escolar, como em jardim de infância, a exposição a histórias só predizia os resultados nas tarefas de linguagem oral, enquanto as tarefas de instrução só prediziam os resultados nas tarefas de linguagem escrita.

Por sua vez Sénechal e LeFévre (2001), desenvolveram um estudo longitudinal mais alargado. Partindo de uma amostra de crianças de Jardim de infância, subdividiram-na em 4 grupos distintos, tomando em consideração os valores da mediana de dois tipos de experiências de literacia em ambiente familiar, situações de ensino, e exposição a histórias infantis: Grupo 1 – alto ensino e alto histórias; Grupo 2 – baixo ensino e alto histórias; Grupo 3 – alto ensino e baixo histórias; Grupo 4 – baixo ensino e baixo histórias. Constataram que as crianças do grupo 1 obtiveram bons resultados em todos os momentos de avaliação; as crianças do grupo 3 tiveram um percurso semelhante a este, até ao final do 1º ano, tendo-se posteriormente verificado uma descida nítida, levando a concluir que o

ensino em ambiente familiar pode ser central e importante para a fase de emergência da literacia, não se mantendo esta vantagem posteriormente. As crianças do grupo 2 apesar de até ao final do 1° ano se manterem um pouco abaixo dos grupos 1 e 3, no final do 3° ano esta diferença quase que se anula ficando muito próximas das do grupo1. Este facto leva-nos a pensar sobre um efeito da leitura de histórias menos evidente em fases iniciais, mas que parece sobressair, depois da fase inicial de domínio do código escrito. Por último as crianças do grupo 4, foram as que, em todas as etapas, obtiveram mais baixos resultados. Podemos então concluir sobre a importância destes dois tipos de práticas, tendo estas efeitos sobre competências diferentes em momentos diferentes do desenvolvimento e aquisição da literacia. Esta diferenciação, e também uma grande complexificação no tipo de relações estabelecidas, são também realçadas pelas mesmas autoras, quando verificam que as ligações identificadas, nem sempre eram directas, surgindo por vezes mediadas por outros aspectos (Sénéchal & LeFévre, 2002). Assim foram identificadas, à semelhança dos estudos anteriormente enunciados, ligações claras entre a leitura de histórias e o desenvolvimento do vocabulário receptivo das crianças, enquanto a frequência com que os pais ensinavam os seus filhos, surgiu associada à literacia emergente das crianças (Figura 2).

O envolvimento parental não surgiu directamente associado nem com as competências fonológicas dos filhos nem com os seus resultados posteriores em leitura, tendo-se contudo verificado relações indirectas com este último aspecto. Assim a associação entre as actividades de ensino e a leitura, terá sido mediada pela literacia emergente das crianças, enquanto que a leitura de histórias e a leitura no 3° ano terá sido mediada pelos resultados nas provas de vocabulário receptivo.

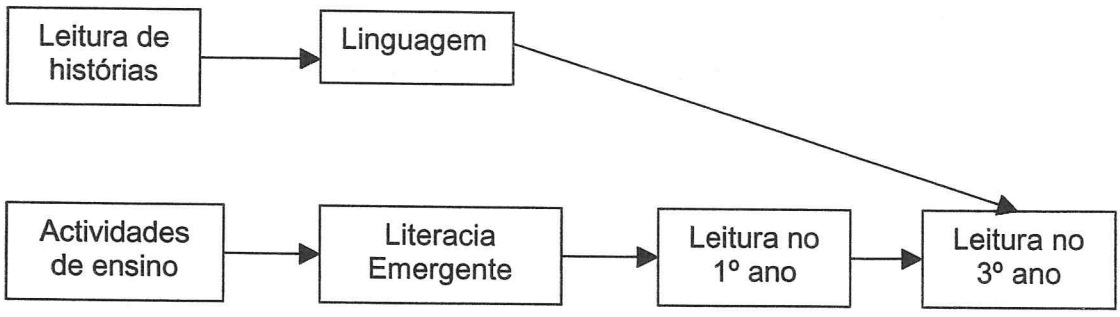


Figura 2 – Esquema síntese de algumas relações entre experiências de literacia familiar e os resultados das crianças, encontrados por Sénéchal e LeFévre (2002).

Embora não se referindo especifica ou directamente a práticas de literacia, mas sim a atitudes ou estilos educativos parentais face à linguagem escrita, verifica-se um grande paralelismo entre as conclusões de Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a) e as do trabalho anteriormente apresentado, de Sonnenschein et. al. (1998). Neste seu trabalho Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a), conduziram um estudo longitudinal durante três anos, com crianças desde os 5 anos até ao final dos dois primeiros anos de escolaridade, e os respectivos pais. Este estudo tinha como objectivos principais, por um lado analisar a diversidade e a evolução dos estilos educativos parentais face à linguagem escrita, e por outro lado confrontar estes estilos com o desenvolvimento das competências das crianças em leitura e escrita. Junto dos pais procederam a uma caracterização das concepções e das suas práticas educativas face ao escrito. Foram identificados quatro grupos distintos de pais face aos seus estilos educativos:

1. Conformista – seguem o modelo tradicional da aprendizagem da escrita, onde a principal tarefa do jardim de Infância é trabalhar os pré-requisitos e a aprendizagem na escola passa essencialmente pela assimilação das suas regras.
2. Indiferenciado (só identificado no ano de JI) – percebem a necessidade de uma sensibilização precoce face à escrita, mas não diferenciam as actividades centradas no código, das mais funcionais.
3. Funcionalista – Rejeitam as actividades baseadas no código escrito e em contrapartida valorizam uma grande variedade de práticas sociais. A aprendizagem da leitura e da escrita assenta na análise e produção de textos significativos e materiais funcionais.
4. Ausência de resposta – não se pronunciaram sobre a questão

Para as crianças procedeu-se a uma caracterização das suas competências de leitura e escrita, utilizando provas de leitura adequadas à faixa etária em questão (utilização do livro, convenções, interpretação, leitura) e também provas de escrita diversas (conceptualizações, cópia).

Os autores verificaram uma grande coerência na evolução das concepções educativas parentais, com um valor preditor bastante fiável para o conjunto, mas em especial entre o JI e o 1º ano de escolaridade. No que se refere à passagem para o 2º ano, nota-se alguma incoerência, já que uma grande parte dos pais Conformistas, mudam para Funcionalistas. Contudo, os autores justificam esta mudança, não tanto ao nível duma mudança efectiva de concepção, mas sim como uma continuidade natural do processo de

aprendizagem tradicional, que a partir do momento em que há um domínio do código, pode-se passar à produção e interpretação de textos e materiais, mais pessoais e funcionais (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1995a) .

Ao compararem as diferentes concepções com as competências dos filhos, verificaram que no JI e 1º ano foram as crianças de pais Funcionalistas que apresentaram melhores resultados em todas as provas realizadas. No 2º ano esta tendência já não se verificou, tendo os filhos dos pais da categoria Conformistas e Funcionalistas, apresentado resultados bastante semelhantes e significativamente superiores aos dos que não responderam. Esta indiferenciação entre estes dois grupos de pais no segundo ano, vem confirmar a interpretação feita anteriormente, para a evolução das concepções parentais do 1º para o 2º ano, tendo efectivamente os resultados do grupo de pais funcionalistas, sido contaminados pelo grupo de pais conformistas que apresentaram respostas aparentemente funcionalistas (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1995a) .

Centrando-nos novamente no estudo da influência directa das práticas de literacia familiar nas aquisições e competências das crianças envolvidas, o trabalho de Jordan, Snow e Porche (2000), com crianças de idade pré-escolar, também aponta para alguns elementos interessantes. O estudo foi desenvolvido, no decorrer de uma intervenção no âmbito do projecto EASE[3], onde eram dadas mensalmente, um conjunto de orientações aos pais sobre formas de envolvimento com os filhos, actividades a desenvolver e também facilitado o acesso a materiais de leitura. Depois de uma primeira análise, onde os autores verificaram a eficácia do projecto, pelos ganhos superiores das crianças dos pais envolvidos, face a um grupo de controlo, os autores procuraram alargar a sua reflexão. Assim procederam a uma análise dos dados procurando, por um lado estudar o efeito diferencial da intervenção, tendo um conta as diferentes competências de partida das crianças; por outro lado, identificar a relação de alguns aspectos específicos do processo de interacção, com os resultados obtidos pelas crianças. Como elementos de análise, os autores procederam ao cálculo de várias medidas conjuntas, de modo a estudar as relações entre elas. Essas medidas eram: **Linguagem** (vocabulário, compreensão, contagem de história), **Escrita** (reconhecimento de letras, conceitos, leitura, escrita contextualizada e escrita descontextualizada), **Som** (identificação de sons, palavras), **Ambiente Familiar de Literacia** (livros, revistas, computador, material para escrever, etc.) e **Actividades**

[3] EASE – Early Access to Success in Education – é um projecto de intervençao no âmbito da literacia familiar, desenvolvido no Minnesota, EUA.

Familiares de Literacia (programas educativos da TV, leitura de histórias, biblioteca). A análise das relações entre as várias medidas, permitiu verificar que: existiam associações significativas, entre as Actividades Familiares de Literacia e os resultados em Som (r= .25) e Escrita (r= .30); existiam associações, entre o Ambiente Familiar de Literacia e os resultados das crianças em Linguagem (r=.31), Som (r=.36) e Escrita (r=.21). As actividades e as características do ambiente familiar de literacia pareciam pois, estar relacionadas, não só com conhecimentos e realizações directamente relacionados com a linguagem escrita, mas também com alguns aspectos relacionados mais especificamente com a linguagem oral. Também Fuller *et al* (1999), encontraram associações, embora fracas entre as características físicas, culturais, sociais e de literacia do ambiente familiar e as competências emergentes de literacia das crianças, explicando estes somente 9% da variância total dos resultados de literacia das crianças.

Na mesma linha de trabalhos, Sénéchal (2000), tomou como elementos de referência os hábitos de leitura em família e o nível de vocabulário das crianças. Às crianças foi passada uma escala de inteligência, outra de avaliação do seu vocabulário e uma tarefa de reconhecimento de Títulos/Personagens de livros infantis, baseada em ilustrações do personagem principal do conto, (esta situação foi usada como uma medida indirecta do contacto das crianças com a literatura infantil). Para os pais foram utilizadas três escalas diferentes: escala de títulos de livros para a infância, escala de autores de livros para a infância e escala de autores de livros para adultos. Para além destas foi também utilizado um questionário referente à frequência de actividades de leitura da criança, interesse e disponibilidade dos livros (Sénéchal, 2000).

Quanto aos hábitos de leitura de histórias, os resultados obtidos mostraram que de um modo geral os pais, começavam a ler aos seus filhos quando estes tinham, em média, 12 meses de idade, referiram ainda ler frequentemente aos seus filhos e que estes gostavam e os solicitavam frequentemente. As crianças possuíam entre 21 e 40 livros em casa e raramente frequentavam a biblioteca.

Sénéchal (2000), procurou explorar os dados, de modo a identificar eventuais associações, entre as diferentes variáveis consideradas. Assim os resultados obtidos pelos pais nas escalas sobre conhecimento de Títulos e de Autores para a infância, mostraram-se correlacionados com os resultados das crianças na tarefa de reconhecimento de Títulos/Personagens de livros infantis. Parece então que os pais com mais conhecimentos sobre literatura infantil tinham também filhos com mais conhecimentos neste domínio.

Estes pais também revelaram ter começado a ler mais cedo aos seus filhos. Por outro lado, as crianças com mais conhecimentos sobre Títulos/Personagens de contos infantis, também tinham tendência a frequentarem a biblioteca com mais frequência. Em geral, os conhecimentos sobre literatura para a infância tanto por parte dos pais, como por parte dos filhos, apareceram também correlacionados positivamente com o número de livros existentes em casa.

Um aspecto interessante, e que mostra que não é um aspecto em si que faz a diferença, mas a conjugação de diferentes aspectos e abordagens, é o facto de que as questões ligadas à leitura de um modo geral apareceram correlacionadas entre si. Assim os pais que indicavam que os filhos tinham mais livros em casa referiam que os filhos liam mais, gostavam da leitura, e solicitavam mais a leitura de histórias (Sénéchal, 2000). Neste trabalho somente as variáveis de conhecimento de Títulos infantis (pais) e de Títulos/Personagens (crianças), se evidenciaram como estando significativamente associadas ao nível de vocabulário da criança.

Sénéchal (2000) procurou clarificar melhor esta relação, constatando que as tarefas Títulos/Personagens e Títulos infantis, prediziam respectivamente 13% e 5%, da variância adicional e significativa do vocabulário das crianças. De resto esta relação com o nível de vocabulário, já tinha sido identificada num estudo anterior (Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996), onde se verificou que o conhecimento das crianças sobre livros infantis, era um bom preditor do seu nível de vocabulário tanto receptivo como expressivo.

Uma síntese dos principais resultados apresentados, sobre as relações identificadas pelos vários estudos, entre práticas de literacia familiar e competências específicas das crianças está apresentada no Quadro 6 .

Pela sua análise, podemos constatar que se nota alguma complexidade nessas relações. Por um lado é evidente que as atitudes e estilos interactivos, e outros aspectos qualitativos, parecem desempenhar um papel bastante importante. Por outro lado verificamos que não se podem nem devem desprezar aspectos mais quantitativos (*e.g.* material escrito, frequência de algumas actividades, etc.) visto que estes também parecem desempenhar um papel de relevo.

O conjunto dos estudos apresentados realça a necessidade de não se desprezar o contexto familiar, parecendo este desempenhar um papel importante e específico no processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita.

Quadro 6 - Síntese dos principais resultados sobre as relações (↔) identificadas entre práticas de literacia familiar e competências das crianças.

Wells (1988, 1991)	**Elliot & Hewison (1994)**	**Bus & Ijsendoorn (1988)**	**Sonnenschein et al. (1996)**
Ouvir Histórias ↔ Conhecimentos de literacia (5 anos) Compreensão de leitura (7 anos)	Quantidade de material escrito; Tipo de correcções; Estilos parentais de interacção ↔ Performance em leitura	Estilos de interacção ↔ Performance em literacia emergente	Práticas de entretimento ↔ Competências fonológicas (5 anos); Orientação face ao escrito (4 e 5 anos); Competências de Narrativa (5 anos)
Prêteur & Louvet-Schmauss (1995a)	**Sénéchal (2000)**	**Sénéchal et al. (1998)**	**Jordan, Snow & Porche (2000)**
Estilos Educativos Parentais ↔ Competências várias de literacia emergente (Funcionalistas ↑ Competências)	Conhecimentos pais sobre literatura infantil; Idade de início de leitura de histórias; nº de livros existentes em casa ↔ Conhecimentos filhos de lit. Infantil Conhecimentos filhos de lit. Infantil ↔ Nível de vocabulário	Exposição a livros ↔ Competências de linguagem oral Tarefas de instrução ↔ Competências em linguagem escrita	Actividades e Ambiente de Literacia Familiar ↔ Linguagem Som Escrita

Contudo o contexto escolar tem também uma função única e essencial neste processo, sendo portanto necessário estudar e analisar a complementaridade destes dois contextos.

4.4. Conjugação entre práticas familiares e práticas escolares de literacia

Paratore, Melzi e Krol-Sinclair (1999), num estudo longitudinal, desenvolvido com um grupo de crianças, onde se procedeu à caracterização das práticas de literacia quer

familiares quer escolares, estudaram a importância recíproca destes dois contextos. Assim verificaram que para as crianças com sucesso bom ou moderado foram identificadas interacções de literacia mais variadas e mais frequentes. Quanto à sua relação com a escola, os pais não diferiam na existência de interesse ou envolvimento, mas sim no grau e consistência desse envolvimento, que muitas vezes estava dependente da eficácia de condições e estratégias dos professores/escolas para a mobilização das famílias. O sucesso das crianças apareceu também muito associado à riqueza das práticas e das oportunidades de literacia desenvolvidas na escola. No caso das crianças com insucesso, não se identificou uma razão única que o originasse, mas sim um conjunto de factores inerentes tanto ao contexto escolar, como familiar, como à própria criança como por exemplo fraco ou inconsistente ensino na escola, inconsistente apoio em casa, ausência de explícita ou implícita colaboração entre as experiências de aprendizagem na escola e em casa, problemas pessoais (*e.g.* divórcio, etc.) e baixa motivação (Paratore, Melzi & Krol-Sinclair, 1999).

Este estudo ilustra claramente um aspecto que torna ainda mais complexa a análise das potencialidades da literacia familiar, ou seja a possibilidade de complementaridade entre esta, e as práticas de literacia desenvolvidas em contexto escolar. Esta complementaridade, tem assim que ser conceptualizada como uma parceria entre pais e professores, tendo em vista o "*desenvolvimento de modos de comunicar e de construir curricula significativos, que vão além da estreita comunidade escolar*" (Baker, Allen, Schockley, Pellegrini, Galda & Stahl, 1996, p.38).

Prêteur e Courty (1995) constataram a importância de uma variável, que denominaram de estilo educativo escolar para além da existência de uma influência marcada dos estilos parentais nas competências das próprias crianças,. Nas situações em que se verificava uma conjugação de uma abordagem funcional à literacia, na família e na escola, os resultados das crianças eram significativamente mais elevados. De resto a influência deste factor de conjugação foi também novamente identificada no trabalho de Prêteur e Louvet-Schmauss (1995b), onde se verificou que as actividades funcionais desenvolvidas na escola, eram tanto mais benéficas quanto eram percebidas e prolongadas pelo contexto familiar. A importância desta conjugação foi realçada também de forma clara e inequívoca noutros trabalhos por outros autores (Chauveau, 1993, 2000; Fuller *et al.* 1999; Leslei & Allen, 1999; Morrow & Young, 1997; Morrow, Scoblionko & Schafer,

1995; Paratore, Melzi & Krol-Sinclair, 1999; Pellegrini, Galda, Schockley & Atahl, 1995; Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphil, 1991).

Numa intervenção desenvolvida durante um ano lectivo, junto de crianças do 1°, 2° e 3° anos, e respectivos pais e professores, Morrow e Young (1997) analisaram os efeitos de um programa de literacia familiar, na aquisição da literacia por parte das crianças e a sua motivação para ler e escrever, no interesse e atitudes, de pais e professores, face ao desenvolvimento da literacia. Conceberam dois programas de intervenção, muito semelhantes, com objectivos próximos, sendo um direccionado para a escola e outro para a família. Estes programas tinham como grandes objectivos promover o interesse pela leitura e a escrita, e motivar as crianças para lerem voluntariamente tanto por prazer, como enquanto fonte de informação. Com metade das crianças desenvolveram simultaneamente o programa na escola e na família. Com a outra metade foi só implementado o programa em contexto escolar. Tanto um programa como o outro foram concebidos de modo a facilitar: materiais de leitura diversificados e funcionais, adequados às necessidades das crianças; materiais para produção de escrita; estratégias de exploração dos referidos materiais; oportunidades várias de contacto e exploração do escrito; instrumentos de registo; espaços para trocas de informação, resposta a dúvidas, sugestão de novas situações proporcionando reajustamentos ou reformulações (Morrow & Young, 1997).

No final da intervenção, a avaliação feita mostrou ganhos significativos das crianças envolvidas no programa de literacia familiar, em relação aquelas que só tinham estado envolvidas no programa da escola. Estas diferenças verificaram-se tanto ao nível da sua realização em tarefas específicas (reconto e re-escrita de histórias, e compreensão) como nas avaliações feitas pelos respectivos professores sobre as suas performances e no interesse demonstrado para a leitura e para a escrita. Os autores, atribuem o sucesso da intervenção a vários factores: o facto de se ter conseguido desenvolver um esforço de colaboração entre pais, professores e crianças; o facto das actividades desenvolvidas em casa, apesar de terem uma componente educativa, serem divertidas e sensíveis aos interesses dos pais e das crianças e à diversidade das suas experiências e conhecimentos; a forte ligação entre a intervenção realizada na escola e em casa que levou a uma grande participação, condição necessária ao sucesso do programa (Morrow & Young, 1997).

Desenvolvendo um estudo longitudinal, tendo subjacente uma intervenção de dois anos, Tizard, Schofield & Hewison (1982), procuraram comparar os resultados de três grupos distintos de crianças. Um 1° grupo (grupo de controlo) frequentou as aulas

normalmente, sem qualquer apoio ou intervenção adicional, organizada pelos investigadores. Assim as suas experiências com a literacia foram as proporcionadas na escola e as que surgiram naturalmente em contexto escolar e familiar. Um 2º grupo onde se implementou uma intervenção que decorreu na escola. As crianças, em pequenos grupos, eram acompanhadas num período extra aulas, por um professor. Nesses momentos para além de se ler e ouvir ler as crianças, desenvolviam-se outras actividade consideradas subjacentes à aprendizagem da leitura e escrita. Um 3º grupo em que se procurou que os pais participassem com alguma regularidade. Assim através de reuniões e algum acompanhamento foi-lhes solicitada a colaboração, devendo estes ouvir os seus filhos lerem frequentemente, não lhes sendo dado qualquer treino específico.

No final da intervenção verificou-se que as crianças cujos pais estiveram envolvidos mostraram ganhos significativos em relação ao grupo de controlo, o mesmo já não se tendo verificado com aquelas que tiveram apoio extra na escola. Embora com algumas reservas, devido às suas características metodológicas, este estudo realça a importância do apoio parental, mesmo que não seja muito estruturado. Esta vantagem pode ter sido originada, devido ao caracter mais individualizado do apoio, o que não aconteceu em contexto escolar, mas também pela mudança de atitudes e práticas que a própria intervenção originou, já que decorreu durante dois anos de forma continuada. Pode ainda estar na origem desta diferença um outro aspecto que Hiebert (1986) mobiliza, que é o carácter formal/informal das práticas de literacia. As práticas informais beneficiam de duas características que frequentemente são quase que ignoradas e que a autora mostra como tendo uma grande importância: por um lado o carácter dirigido das experiências informais bem sucedidas, realçando o facto de que as crianças não aprendem por mera osmose num ambiente rico em literacia e apresentando-se como alternativa a ambientes muito didácticos ou extremamente estruturados; por outro lado a motivação dos próprios pais ao desenvolverem as práticas partilhadas com os seus filhos, cujas crenças e expectativas em relação aos filhos podem efectivamente fazer a diferença. Hess et al. (1979 cit. Hiebert, 1986) verificou que a motivação dos pais era responsável por mais variação nas realizações das crianças do que o seu envolvimento em actividades relacionadas com o escrito.

Embora usando uma metodologia de intervenção diferenciada do trabalho anterior, e não actuando directamente em contexto familiar e escolar, o trabalho de Chauveau (1993, 2000), mostra também a importância da conjugação e cooperação dos vários contextos onde a criança se insere. O seu trabalho foi desenvolvido em clubes de um município com

um grupo de crianças desfavorecidas e consideradas em risco em termos das aprendizagens escolares. Considerou como ponto de partida, que desenvolvendo-se uma intervenção, em leitura e escrita, no período que denominou de péri-escolar, completando, prolongando e acompanhando o trabalho da escola e respondendo às necessidades das crianças, verificar-se-iam progressos nas crianças que beneficiassem desta acção. Neste sentido, o município abriu clubes em todas as escolas elementares, cujo objectivo era proporcionar às crianças espaços interactivos. Nestes clubes estavam animadores, cuja actuação se desenvolvia a dois níveis: (1) Trabalho com crianças e (2) Trabalho com adultos.

(1) Trabalho com crianças – tinha como característica principal, não funcionarem como professores, mas como se estivessem em casa com os seus próprios filhos. A primeira parte era destinada à realização dos trabalhos de casa. Depois dedicavam-se à exploração e à descoberta da escrita: textos, histórias, jogos, biblioteca... Pretendia-se que o animador desenvolvesse a sua actuação a três níveis: cognitivo – apoios na aprendizagem; cultural – suscitar ou desenvolver o gosto por ler; relacional – trabalhar em pequeno grupo, em cooperação e com prazer.

(2) Trabalho com adultos – esta actuação dirigia-se tanto aos professores como aos pais. O próprio município pagava dias aos professores para irem falar com os animadores e verem o que lá se fazia. Quanto aos pais tentou-se passar-lhes alguma responsabilização pelo papel que podiam desempenhar, e pela importância da sua participação e da dos filhos, sendo incentivados a irem aos clubes e observarem o que lá se fazia e como se fazia. Utilizaram-se três **objectos de ligação** entre o clube e as famílias. Um cartão do clube, assinado pela criança, pelo coordenador e por um dos pais. Uma assinatura de uma revista infantil para cada criança; estas eram utilizadas durante as sessões e depois levadas para casa sugerindo algumas actividades para os pais desenvolverem. No final de Junho cada criança recebeu na presença dos pais um caderno de férias, tendo o animador explicado como se podia usá-lo e sugerindo a sua utilização 10 minutos por dia (Chauveau, 1993).

A avaliação da eficácia da actuação foi feita tendo como referência dois tipos de elementos: apreciação dos professores, animadores e coordenadores, através da resposta a um questionário construído para o efeito e por outro lado, os resultados das crianças num teste de leitura e escrita. As avaliações positivas das pessoas inquiridas foram de certa forma confirmadas pelos resultados nos testes de leitura. Quanto aos resultados dos testes de leitura foi evidente a diminuição da diferença existente no início do projecto, entre estas

crianças e a média nacional (29,7 → 14,8). Esta diminuição pode ser melhor compreendida quando se verifica que a percentagem de crianças do clube, consideradas com dificuldades em leitura decresce de forma bastante significativa. No início do projecto esta era claramente superior à média nacional (75%/20%) enquanto no final do ano lectivo muito próxima da média nacional (30%/20%).

Para Chauveau (1993), o progresso depende mais das **práticas e das dinâmicas educativas** dos diferentes actores, que da estrutura ou da origem social das crianças. Por tal, o autor considera que o ritmo de aprendizagem não é um **dado** fixo, ou um atributo da criança, mas uma **construção,** ou seja o produto de uma dinâmica colectiva, não sendo o meio social um elemento determinante. Mesmo os pais de crianças de meios mais desfavorecidos, quando lhes foi dada a oportunidade de se envolverem, participaram eficazmente no processo de apreensão e aprendizagem da literacia. Interessante verificar que Gaspar (2001) num contexto bem diferente de envolvimento dos pais na matemática, chega a uma conclusão perfeitamente idêntica, não só no que se refere ao carácter positivo de um conjugado dos pais, como existência de benefícios independentemente do nível sócio-económico das crianças envolvidas. É de resto esta a posição quer de Hannon (1987), quando reflecte também sobre os efeitos de uma intervenção (*Reading project)* junto de famílias oriundas de meios carenciados, quer de Paratore, Melzi e Krol-Sinclair (1999) quando referem "*...apesar de por vezes terem pouca fluência no Inglês, baixos níveis de ensino formal, e poucos recursos económicos, quando são proporcionadas oportunidades aos pais para aprenderem e colaborarem com os professores dos seus filhos, todos eles têm vontade e são capazes de o fazer, e a maioria fá-lo de forma consistente e eficaz*" (*op. cit.* p. 112).

Subjacente a estes últimos estudos, está um aspecto de grande importância, que ultrapassa a temática da conjugação entre práticas familiares e práticas escolares de literacia, e que se prende com a influência do meio social, na aquisição das competências de literacia das crianças. Devido à sua relevância, procuraremos abordá-lo em seguida, embora de forma sucinta.

4.5. Meio social e aquisição da literacia

Já anteriormente, no sub-capítulo relativo à descrição de práticas de literacia familiar, verificámos que alguns trabalhos tinham identificado diferenças, tanto em

aspectos quantitativos, como qualitativos, nas práticas de literacia, de famílias oriundas de meios socioculturais contrastados (Baker et al., 1995; Barré-de-Miniac, 1995; Duke, 2000a; Elliot & Hewison, 1994; Tizard & Hughes, 1984). Contudo a relação entre meio sociocultural e práticas de literacia, não é simples nem linear, como pudemos também verificar, pelos trabalhos apresentados e por muitos outros que aparecem neles citados. Apesar das diferenças encontradas, embora se devam ter em consideração eventuais influências dos instrumentos e características específicas das amostras utilizadas, é de grande consenso que as crianças dos vários meios socioculturais, vivenciam de forma diversificada, muitas experiências de literacia relevantes. Contudo, parece que as crianças de meios mais favorecidos tendem a ter mais ou mais frequentes experiências de um tipo ou de outro (Jacob, 1984; Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, 1998; Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995).

Parece-nos assim pertinente, colocar a questão, sobre uma eventual influência desta diferenciação, na percepção que as crianças têm da literacia (formas, funções, etc) e também no seu processo de aquisição.

Uma procura de clarificação sobre a influência do meio social, mas ao nível da utilização e das competências de leitura das crianças, está presente no trabalho de Prêteur e Carayon (1986). Neste trabalho os autores analisam a leitura associada a uma situação muito específica, a de ocupação de tempos livres. Constataram que as crianças de meios socioculturais mais elevados (pais, quadros superiores, professores, profissionais liberais, etc.) em comparação com as crianças oriundas de famílias com um estatuto sociocultural mais baixo (operários, comerciantes, empregados técnicos...), utilizavam e referiam mais a leitura como actividade de lazer. Apesar das três actividades de ocupação de tempos livres mais referidas serem as mesmas, jogos, televisão e leitura, elas assumiam pesos diferentes, em meios diferenciados. Os resultados deste estudo evidenciaram também, uma relação entre o estatuto sociocultural e a realização em leitura, já que as crianças cujos pais eram quadros superiores, professores, profissionais liberais, etc., desenvolviam mais uma leitura compreensiva que as outras. Prêteur e Carayon (1986), avançam assim como explicação, com a ideia de uma dependência entre estas três dimensões: meio social, escolha da leitura para ocupação dos tempos livres e competência em leitura. Este efeito contudo, mostrou-se influenciado pela idade das crianças, sendo mais evidente para as crianças mais novas. Também foi realçado pelos autores deste trabalho, uma outra diferença entre as crianças de meios socioculturais diferentes. Enquanto as crianças de estatuto mais elevado associam a

leitura mais à sua função de prazer, nas outras crianças transparece uma ideia mais associada à sua função instrumental.

Situando-se, não a um nível das realizações, mas sim da componente motivacional da aprendizagem, Scher e Baker (1996) desenvolveram um estudo com 65 alunos do 1º ano de escolaridade e seus familiares, provenientes de diferentes meios socioculturais, procurando verificar a relação existente entre o ambiente de literacia na família e a motivação das crianças para a aprendizagem da leitura. Tomaram como índices do ambiente de literacia na família a frequência de interacção da criança com livros, a frequência de contacto da criança com material escrito e as atitudes dos pais face à leitura. Utilizaram uma escala de caracterização da motivação das crianças para a leitura.

Os resultados encontrados mostraram que de um modo geral, todas as crianças, independentemente do seu meio sociocultural, apresentavam no início de escolaridade motivação elevada para a leitura. Apesar disso foram identificadas diferenças na frequência e tipo de interacções com o escrito, assim como também, nas atitudes dos pais dos diferentes meios socioculturais, face à leitura. Verificou-se também, que os pais que mencionaram a importância da leitura enquanto fonte de prazer, tinham filhos que associavam e atribuíam mais prazer às situações de leitura.

Porém não foram encontradas diferenças na motivação das crianças para a aprendizagem da leitura, entre as crianças oriundas dos diferentes meios. Contudo, os autores consideram em aberto, a questão sobre o facto dessas diferenças poderem começar a surgir um pouco mais tarde, no decorrer do processo de aprendizagem, já que este estudo foi desenvolvido logo no início do processo de escolarização (Scher & Baker, 1996).

O carácter mais ou menos determinista do meio social e o peso e consistência da sua influência enquanto variável a considerar nas várias vertentes deste processo de aquisição da linguagem escrita, é também um elemento de reflexão por parte de outros autores (Rowe 1991; Toomey & Sloane, 1994; Yarosz & Barnett, 2001). Toomey e Sloane (1994) verificaram por exemplo que, apesar do **Estatuto** sócio-económico das familias surgir correlacionado de forma significativa com as **Competências** de literacia num grupo de crianças de idade pré-escolar, outras medidas familiares, como o **Ambiente** de literacia na família e o **Apoio** da família para as aprendizagens, apresentaram correlações bastante mais fortes. Yarosz e Barnett (2001) verificaram também a importância da relação entre as práticas de leitura com as crianças e o tamanho e estrutura familiar, etnia e nível de educação.

Também Rowe (1991), se vai debruçar sobre a pertinência de se considerar exclusivamente a variável estatuto sociocultural, como indicadora directa do background familiar. Assim parte de um modelo hipotético explicativo das influências nos resultados em leitura (Figura 3) e procura analisá-lo através de uma análise estrutural.

Este modelo prevê que ambos os factores de *background* familiar, **Estatuto** socio-cultural e **Actividade** de leitura em casa, têm uma influência directa e positiva nos **Resultados** de leitura, assim como medeiam variáveis como as **Atitudes** face à leitura e a **Atenção** na sala de aula.

A análise feita sobre os resultados de 5000 alunos, desde os 5 aos 14 anos indicou que, independentemente da idade e do género das crianças, os indicadores referentes ao Estatuto sócio-económico, têm pouca influência directa nas medidas de Resultados de leitura, nas Atitudes e na Atenção. Contudo o parâmetro Actividades de leitura em casa, evidenciou influências positivas significativas nos Resultados de leitura, assim como na mediação das variáveis Atitudes face à leitura e Atenção na sala de aula.

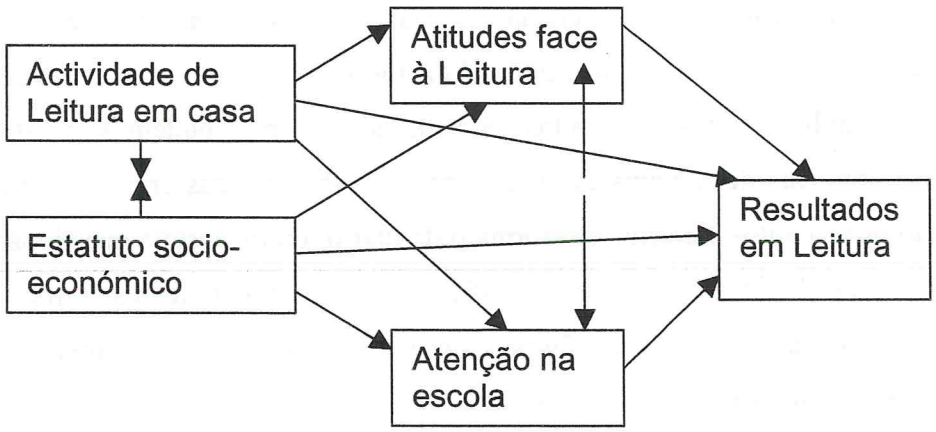


Figura 3 - Representação esquemática de um modelo explicativo hipotético, das relações entre alguns aspectos do *background* familiar e os Resultados em leitura, segundo Rowe (1991).

Para além disso verificou-se uma interdependência forte e positiva entre as Atitudes e a Actividade de leitura, ambas surgindo com influências positivas significativas com as Resultados em leitura. A magnitude dos efeitos da Actividade de leitura na Atenção na sala de aula, são considerados pela autora, de particular interesse. Assim Rowe (1991), sugere que a presença de efeitos positivos entre as actividades desenvolvidas em casa e o comportamento na sala de aula, ou seja as oportunidades proporcionadas em casa para

desenvolver e praticar algumas competências que exigem atenção, resultam numa transferência positiva de competências similares para a sala de aula .

4.6. Algumas questões relativas à interpretação dos resultados dos trabalhos em literacia familiar.

Dos trabalhos apresentados, sobressaem algumas questões, sobre a interpretação, compreensão e cuidados que se devem ter quando da comparação e da generalização dos resultados dos vários estudos sobre esta temática. Procuraremos assim, analisar três questões que nos parecem mais salientes: uma relativa aos instrumentos utilizados, outra às características das amostras dos estudos e por último uma outra questão quanto à identificação dos factores que estão subjacentes aos eventuais benefícios das práticas de literacia familiar.

A primeira questão prende-se então, com a forma como é feita a avaliação, quer das práticas, quer do ambiente de literacia familiar ou mesmo das competências ou performances em leitura de uma criança, podendo a forma de avaliar, estar na origem da diversidade ou amplitude dos resultados encontrados. Como pudemos verificar a caracterização de práticas de literacia familiar, tanto é feita junto das crianças como dos pais, recorrendo quer a auto-relatórios em formato de diário, ou resposta a questionário ou ainda a observações directas. Para além da diversidade de instrumentos e modos de recolha, existe ainda o facto da literacia familiar ser muito complexa, constituída por uma série de dimensões distintas e a sua avaliação ser por vezes baseada em índices específicos, bem quantificados, outras em índices mais gerais, resultantes da conjugação de outros índices mais específicos, ou nem sempre bem explicitados. Snow, Barnes, Chandler e Goodman (1991) chamam precisamente a atenção para este aspecto, quando referem que, a operacionalização da literacia familiar, implica a conjugação de uma série de dimensões complementares: as práticas de literacia dos pais, as suas competências, e as suas preferências, as situações de literacia proporcionadas à criança no momento e também as proporcionadas anteriormente. Assim qualquer tentativa de quantificar a literacia familiar somente através de índices, como por exemplo a quantidade de livros existentes em casa,

pode conduzir a um subestimar das práticas e das relações desenvolvidas em situações de literacia familiar.

Ainda relativamente aos instrumentos de avaliação, podemos considerar os que se referem à avaliação das competências ou perícias directa ou indirectamente influenciadas pelas práticas de literacia familiar. Estes por vezes baseiam-se na avaliação de índices mais globais (*e.g.* literacia emergente) enquanto outras vezes dirigem-se a aspectos muito específicos (*e.g.* conhecimento de letras). Esta diferença nos instrumentos é ainda aumentada pelo tipo de tarefas utilizadas e o seu carácter mais ou menos estruturado, ou mais ou menos estandardizado, podendo conduzir à avaliação de aspectos bem distintos, ou a uma dificuldade de identificação de diferenças, quando elas podem existir. Uma reflexão sobre este último aspecto é feita por Hannon (1989), quando se debruça sobre a avaliação da eficácia do envolvimento parental na abordagem à literacia. Para o autor a abordagem dominante até ao momento tem sido a da utilização de testes, o que pode levantar várias questões entre as quais a clarificação sobre o que medem efectivamente estes testes. Para o autor, pode medir-se a performance com uma certa facilidade, mas efectivamente o que interessa medir é a competência, não sendo sempre fácil inferir a competência de utilização da leitura em situações reais, através da performance numa tarefa de certa forma artificial. Holt (1994), partilha de certa forma esta posição sobre a carácter limitado da avaliação através de testes, afirmando que os testes normalmente se centram nos produtos, faltando muitas vezes informações igualmente importantes sobre os processos.

Assim, segundo Hannon (1989), o facto de uma avaliação através de um teste de leitura não evidenciar melhor performance, não tem necessariamente que significar que não houve benefícios. A avaliação, deve ser complementada com outras medidas (*e.g.* questionários, entrevistas, observações, recolhas de trabalhos, etc.) que forneçam informações mais qualitativa e que poderão conduzir à identificação de diferenças ou particularidades a outros níveis (Gelardi, 1994; Hannon, 1989; Holt, 1994).

A segunda questão que nos parece de extrema pertinência considerar, nos trabalhos sobre literacia familiar, prende-se com as características da amostra, onde por exemplo a idade e consequentemente o ano de escolaridade parecem ter um peso muito importante, na maior ou menor diferenciação dos resultados. Este factor mostrou, por exemplo, ter bastante influência, nos hábitos de leitura de histórias na família (Mata, 1995), e nas relações entre competências em leitura e práticas de leitura conjunta em meio familiar, onde se verificou, que consoante o ano de escolaridade que as crianças frequentavam, esta

prática podia ser mais ou menos diferenciada e indicadora de maiores ou menores dificuldades em leitura (Tracey, 1995).

A última questão sobre a interpretação dos resultados, dos estudos sobre o envolvimento parental em práticas de literacia com os seus filhos, parece-nos ser a relativa à identificação dos factores que estão subjacentes a benefícios encontrados. Será só por estas crianças terem um tempo extra? Será devido a um acompanhamento mais individualizado? Será por serem práticas mais contextualizadas e funcionais? Será devido ao reforço positivo decorrente de uma interacção afectiva e empática, com pessoas de que se gosta?

As respostas a estas e outras questões que eventualmente poderíamos colocar, não são fáceis nem rápidas de dar. Contudo, parece existir, associada à eficácia do envolvimento parental em situações de literacia, uma conjugação de factores, que vão para além da frequência e do tempo utilizado nas actividades, e que passará também por aspectos ligados às motivações, atitudes e dinâmicas interactivas. Este tipo de aspectos, mais afectivos e relacionais, associados às práticas gerais de literacia, têm sido relativamente pouco estudados. Contudo em relação a um aspecto mais específico das práticas de literacia, a leitura de histórias, existem já alguns estudos, que vieram precisamente enfatizar a importância deste tipo de factores.

4.7. Hábitos e práticas de leitura de histórias

"Os livros servem para:
... aprender a ler (Rafael e Maria)
*... fazer sonhar (*Rafael)
... fazer pensar e ter ideias (Micael)
....aprender coisas sobre experiências, sobre os animais e sobre o corpo humano (Jessica)
... aprender coisas importantes (Priscila)
... divertir (Ricardo)
... ler, contar e ouvir (Tiago)
... ficarmos mais contentes (Carlos)
...as pessoas que lêem muitos livros ficam mais espertas (Carlos)"

Os meninos da creche da Abóboda, S.C.M.Cascais

A leitura de histórias é, entre as práticas de literacia familiar, aquela que há mais tempo tem sido alvo de atenção privilegiada. Embora, como pudemos verificar pelos trabalhos anteriormente apresentados, neste momento se conceba a literacia familiar como contemplando um leque bastante alargado de práticas e actividades, a leitura de histórias tem sido considerada, indicada e utilizada, de forma sistemática, em muitas investigações e programas de intervenção (Bus, 2001; Campbell, 2001; Edwards, 1995b; Enz & Searfoss, 1995; Graves & Wendorf, 1995; McNaughton, Parr, Timperley & Robinson, 1992; Neuman & Celano, 2001b; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; Sénéchal & LeFevre, 2001; Spreadbury, 1998; Sroka, Betencourt & Ozaeta, 1995; Stipek & Seal, 2001; Taylor & Strickland, 1986; Yaden, Tam, Madrigal, Brasel, Massa, Altamirano, & Armendariz, 2000).

Apesar de por vezes surgirem alguns resultados menos evidentes sobre as relações entre a frequência de leitura de histórias e algumas aquisições nas crianças envolvidas (Hannon, 1987; Sénéchal, LeFévre, Hudson & Lawson, 1996), existe um grande consenso na posição de muitos autores, ao considerarem como de grande importância a prática de leitura de histórias em geral, tanto em contexto escolar como em ambiente familiar, sendo os seus benefícios apontados a diversos níveis. Como iremos verificar, por vezes as diferenças encontradas e as posições sobre a amplitude dos seus benefícios, resultam da diversidade de metodologias utilizadas para caracterizar a leitura de histórias e também como alguns autores realçam, de interpretações diferentes sobre os resultados encontrados (Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, 1998; Yaden, Rowe & McGillivray, 1999).

Fiand e Pottier (1995) e Fraser (1999), realçam os benefícios da leitura de histórias, enquanto actividade lúdica, no desenvolvimento da criatividade, do prazer e até na construção de identidade da criança e nas relações entre os elementos da família. Strickland e Taylor (1995), referem que desde há muito que é evidente para os educadores que as crianças provenientes de casas onde são lidas histórias, estão em condições mais vantajosas que as outras, têm mais vontade de ler antes de iniciarem a educação formal e mais facilidade de aprender quando esta se inicia. Segundo Klesius e Griffith (1996), a ausência do que chamam de *"lapreading" ("leitura de colo"),* por ocorrer em contacto estreito com um adulto próximo de que a criança gosta, leva a que muitas vezes as crianças iniciem o jardim de infância com limitações em termos de linguagem, conhecimento do mundo, etc. Estas limitações, devido às características do *curriculum* que é desenhado, tendo subjacente a existência de determinadas aquisições, são muitas vezes agravadas pelas

práticas do próprio jardim de infância (Klesius & Griffith, 1996). Também Cullinan (1986) referindo-se às implicações futuras da ausência de participação em momentos de leitura de histórias, afirma que as crianças " *que não ouvem ler histórias, têm menos razões para quererem aprender a ler. Aquelas a quem lêem histórias tornar-se-ão leitores e inevitavelmente tornar-se-ão pais que lêem aos seus filhos*"(*op.cit.* p.x).

Este tipo de afirmações decorrem muitas vezes de um sentimento global, ultimamente têm ganho alguma consistência através de constatações empíricas, em diversos trabalhos desenvolvidos nesta área. Assim a prática de leitura de histórias tem assumido um papel bastante importante nos últimos anos e, as suas implicações em termos de aprendizagens específicas, muitas delas associadas a competências trabalhadas no ensino formal, têm sido equacionadas, identificadas e estudadas de forma mais sistemática. As investigações têm demonstrado o seu impacto ao nível de competências como a literacia emergente, a linguagem e a leitura, tendo este efeito sido identificado não só no momento, como reflectindo-se por vezes em aquisições posteriores (Adams, 1998; Beck & McKeown, 2001; Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, 1998; Dickinson & Smith, 1994; Fraser, 1998; Mason, Peterman & Kerr, 1995; Miller, 1996; Neuman, Celano, Greco & Shue, 2001; Purcell-Gates, 2001; Reynolds, 1998; Richgels, Poremba & McGee, 1996; Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein, 1997; Sénéchal, 2000; Sénéchal & LeFevre, 2001, 2002; Sénéchal, LeFevre, Hudso &, Lawson, 1996; Sipe, 2000; Temple & Snow, 2001; Tracey, 2000; Verhoven, 2001; Wells, 1991; Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999).

Os trabalhos desenvolvidos nesta área são metodologicamente muito diversificados. Por um lado há os que se apoiam na análise das interacções que ocorrem **naturalmente** (Leseman & Jong, 2001; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; Resnicl *et al.*, 1987; Taylor, 1989; Taylor & Strickland, 1986; Wells, 1991), por outro lado os que têm subjacente uma **Intervenção** de modo a introduzir, alargar e/ou diversificar práticas de leitura de histórias (Arnold & Whitehurst, 1994; Edwards, 1995b; McNaughton, Parr, Timperley & Robinson, 1992; Verhoven, 2001; Yaden, Tam, Madrigal, Brasel, Massa, Altamirano, & Armendariz, 2000). Dentro destes dois tipos de trabalhos, ainda podemos considerar aqueles que procedem à caracterização das práticas de leitura de histórias, em termos meramente quantitativos, por exemplo a frequência (*e.g.* Hewison & Tizard, 1980; Lopes, 1996; Pesão, 1997; Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996), ou aqueles que para além deste aspecto, consideram uma vertente mais qualitativa de análise, por exemplo

o tipo de intervenções (*e.g.* Pigem, 1999; Sénéchal, 1997; Sorsby & Martlew, 1991; Temple & Snow, 2001). Por fim parece-nos ainda existir um outro eixo que diferencia os trabalhos entre si, que é o facto de alguns, para além de procederem a uma caracterização das práticas de leitura de histórias, procurarem estabelecer uma relação entre essas práticas e as aquisições ou resultados dos sujeitos em determinados domínios (*e.g.* Paratore, 1995; Sénéchal, 1997, 2000; Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995; Temple & Snow, 2001; Wells, 1988,1991).

Equacionando as razões da importância da leitura de histórias, Sorsby e Martlew (1991), comparando as interacções mãe/filho num momento de leitura de histórias e uma actividade mais orientada para o produto (a modelagem), verificaram características bem distintas, que poderão justificar a particularidade e importância da actividade de leitura de histórias. Assim nesta situação, o nível de abstracção na conversação das mães tinha tendência a ser mais elevado e estas proporcionavam mais ocasiões para as crianças irem além do observável. Esta particularidade da situação de leitura de histórias é igualmente realçada por Crain-Thoreson, Dahlin e Powell (2001), comparativamente a uma situação de jogo e outra de conversa sobre uma saída/passeio em família. Também Sonnenschein, Brody e Munstreman (1996), reflectem sobre a importância da leitura de histórias, considerando três vertentes pelas quais esta actividade se pode tornar digna de realce. Consideram os autores as vertentes social, emocional e cognitiva, já que a leitura de histórias, enquanto actividade partilhada, facilita uma série de interacções diversificadas que, proporcionam um ambiente afectivo positivo que serve de suporte para as aquisições que se vão fazendo. Estas três vertentes são identificadas de forma clara, no trabalho de Mata (1991b), em relação à opinião que um grupo de pais tinham sobre a leitura de histórias na família.

Recorrendo a uma recolha de elementos através de questionários, respondidos por pais de crianças de idade pré-escolar (5/6 anos), Mata (1991b), verificou existir, na grande maioria das famílias, o hábito de leitura de histórias aos filhos. A leitura de histórias foi referida por 78,4% como sendo desenvolvida quase quotidianamente, o que a caracteriza como uma actividade de rotina diária destas famílias. Esta rotina, existente no seio destas famílias, mostrou-se decorrente de diferentes factores: (1) a solicitação, iniciativa, gosto e interesse das próprias crianças que são referidas pelos pais como as grandes impulsionadoras deste facto; (2) a própria iniciativa dos pais já que quase metade afirmaram também ter, várias vezes por semana, a iniciativa de lerem histórias aos filhos.

(3) a importância que alguns destes pais atribuíram à leitura de histórias para a aquisição quer de competências várias quer para o desenvolvimento do gosto e de hábitos de leitura.

Os resultados deste trabalho, mostraram também o caracter positivo e empático que, segundo os pais, assumem os momentos de leitura de histórias, tendo estes referido que as crianças gostavam, mostravam interesse, estavam com atenção, havendo mesmo algumas referências à importância desses momentos para a aproximação deles com os filhos (Mata, 1999b).

A frequência de leitura de histórias, foi também elemento de análise, noutros trabalhos, verificando-se uma mesma tendência, no sentido da leitura de histórias ser uma prática bastante regular em muitas famílias, mesmo de meios com características socioculturais diversificadas. Lopes (1996), num grupo de pais de meio sócio cultural alto com filhos no início da escolaridade obrigatória verificou que 75% afirmavam ler histórias com regularidade aos seus filhos. Também Pesão (1997,) entre pais de meio sociocultural médio-baixo, verificou que 64% liam histórias com regularidade aos seus filhos. Esta regularidade na leitura de histórias, para além do seu carácter sistemático, parece ter subjacentes outros aspectos relacionais, que levam a uma maior valorização destes momentos, por se tornarem bastante positivos e agradáveis.

No trabalho de Tizard e Hughes (1984), embora visando o estudo da família, enquanto ambiente de aprendizagem de uma forma geral, e não especificamente o estudo dos hábitos de leitura de histórias, também surgiram situações de leitura de histórias, que foram analisadas. Por um lado, os autores referem, que só em um terço das 30 famílias estudadas, foi possível observar a situação de leitura de histórias, sendo esta baixa frequência atribuída ao facto da recolha de dados não ter incidido sobre a hora de deitar, momento típico associado a esta actividade. Os autores referem ainda que, mesmo estes momentos identificados, não decorriam sempre da melhor forma, verificando-se frequentemente pouco interesse por parte das crianças e interrupções antes do final do livro resultantes do grau de dificuldade de alguns dos livros utilizados, da falta de concentração das crianças e do desinteresse das mães. Contudo, apesar disso, os autores não negam a importância da leitura de histórias, já que, comparativamente a outras actividades analisadas (*e.g.* ver TV), os momentos de leitura de histórias, se mostraram como sendo os mais participados pelas crianças, questionando e tecendo comentários vários. A participação das mães também foi evidente, não só pelas questões que colocavam, como pelos comentários que faziam, acrescentando informação e ligando o conteúdo da histórias

às vivências das crianças. Assim, apesar das dificuldades verificadas, os autores consideram esta actividade importante, pelo seu potencial de aprendizagem, decorrente da relação próxima que se estabelece e das ocasiões de troca e partilha que proporciona.

Em concordância com estes resultados quanto à especificidade e importância da leitura de histórias, estão também os encontrados por Wells (1988), que comparou a associação entre a frequência de determinadas actividades, em ambiente familiar, (**Ver** livros, **Colorir e desenhar**, **Ouvir histórias**) e algumas medidas de progresso em literacia. O **Ouvir histórias** apareceu associado quer aos Conhecimentos em literacia quer à Compreensão em leitura, não tendo as outras actividades mostrado qualquer associação significativa. Contudo mesmo no grupo que tinha acesso à leitura de histórias, verificaram-se diferenças entre os pais: enquanto uns se limitavam a ler a história do princípio até ao fim, outros paravam para discutirem novos ou difíceis conceitos à medida que eles iam surgindo, e outros aproveitavam para discutir alguns episódios, no momento ou mais tarde. As diferenças dos pais nas suas interacções com os filhos em relação aos livros são consideradas por Wells (1988), como fortemente associadas às suas atitudes em relação à leitura e escrita. Por outro lado, os pais que diziam não gostar de ler histórias aos filhos referiam também que os filhos não gostavam muito de as ouvir. Também para a identificação de eventuais relações entre a frequência de leitura de histórias e as aquisições das crianças, foi direccionado o trabalho de Sénéchal, Thomas e Monker (1995). Estes autores verificaram que a frequência de leitura de histórias, em ambiente, estava relacionada com o nível de vocabulário de crianças de 4 anos($r=.40$). Por outro lado verificaram também, que a frequência de leitura de histórias, explicava uma variância de 9% do vocabulário das crianças.

Tal como temos referido, a importância da leitura de histórias é realçada por muitos autores, pelo impacto positivo que provoca em diferentes aspectos do desenvolvimento (linguagem, literacia emergente, leitura, etc.). Também, como acabámos de verificar, nalguns dos trabalhos apresentados, este impacto, só em parte pôde ser justificado pela regularidade com que ocorrem os momentos de leitura de histórias. Para uma melhor compreensão e explicação destas relações, houve necessidade de aprofundar uma vertente de análise mais qualitativa, no sentido de se caracterizarem as interacções desenvolvidas nos momentos de leitura de histórias.

O trabalho de Pigem (1999), centra-se precisamente numa análise dos momentos de leitura de histórias, pelos pais com os respectivos filhos, tendo identificado

comportamentos diversos, que se conjugavam de forma diferenciada, resultando em quatro estilos de interacção. Estes quatro estilos, foram caracterizados pelo autor como sendo o Passivo, o Centrado na leitura, o Centrado na Troca e o Didáctico. O **Passivo** caracterizava-se pelo facto dos pais não se envolverem de modo pessoal na actividade, não suscitando trocas verbais e procurando essencialmente manter a atenção da criança. O estilo **Centrado na leitura** caracterizava-se pelas elevadas frequências em chamadas de atenção, o apontar quer para o texto quer para a imagem e o voltar frequentemente atrás quer para verificação quer para melhor compreensão. No estilo **Centrado na troca** havia uma elevada frequência de "elaborações descritivas" (*e.g.* comentários de descrição, de verificação, questões descritivas, comentários ligados à experiência da criança e de identificação). Por fim no **Didáctico,** os pais eram muito activos, em solicitações (*e.g.* opinião, pedidos de acção, etc) mas também muito directivos. A situação de leitura tomava assim um carácter de ensino, onde o aspecto didáctico se sobrepunha ao aspecto lúdico.

Pigem (1999), não tece considerações sobre a influência diferenciada dos quatro estilos identificados, nas aquisições das crianças, considerando que necessitam ser aprofundados, quer ao nível da participação das crianças na actividade, quer em função de medidas indirectas sobre práticas e concepções familiares relativas à linguagem escrita. Levanta ainda duas questões, com pertinência, sobre factores que poderão influenciar directamente o estilo de interacção estabelecido. Por um lado, o tipo de livro utilizado, que poderá originar comportamentos diferenciados por parte dos pais e, por outro lado, uma questão relativa à estabilidade dos comportamentos parentais e consequentemente dos seus estilos de leitura. Este é um elemento, bastante pertinente de considerar, pois os estilos de envolvimento e actuação parentais, estão dependentes não só das características pessoais, mas também da participação e intervenções da própria criança, que por sua vez são também influenciados pelos seus conhecimentos e nível de desenvolvimento (Neuman & Bredekamp, 2000; Sulzby, 1985b).

Uma análise mais específica sobre as interacções mãe/filho, durante a leitura de histórias, tem mostrado uma grande adequação da capacidade de algumas mães se adaptarem ao nível de conhecimentos dos seus filhos (Snow,1983) e também de transmitirem de uma forma mais ou menos explícita uma série de regras e conhecimentos aproveitando os momentos de leitura de histórias (Ninio & Bruner, 1978; Snow & Ninio, 1989; Spreadbury, 1998).

Ninio e Bruner (1978), consideram que os diálogos desenvolvidos em contexto de leitura de histórias, parecem ter um formato adequado para a aprendizagem da nomeação. Este facto decorre do facto da situação de leitura de histórias ter características muito particulares e de certa forma facilitadoras da aprendizagem: apresenta uma grande flexibilidade; pode ser muito repetitiva tanto ao nível dos elementos a nomear como da sua estrutura; existe um *feed-back* imediato que permite uma correcção imediata, o que se torna bastante benéfico em termos de aprendizagem.

Também Snow e Ninio (1989), após a análise dos resultados de alguns trabalhos, concluem da evidência da contribuição das práticas de leitura de histórias, tanto para o desenvolvimento da literacia, como da linguagem. Esta decorre não só pela exposição a uma linguagem complexa elaborada, como também pela oportunidade de aprender regras sobre a leitura, regras essas que vão para além da descodificação e identificação de palavras. No seu trabalho, os autores procuraram identificar essas regras, que fazem parte de um "contrato" específico da situação de leitura partilhada. Entre essas regras, transmitidas de uma forma mais ou menos directa, os autores consideram:

Os livros são para ler e não para manipular- procurando-se uma diferenciação entre livros e brinquedos. Os livros são "objectos de contemplação" que são diferentes das "coisas para agir". Os pais passam informações sobre o modo "correcto" de utilização de um livro.

O livro é o foco de atenção – esta regra procura clarificar o papel do livro e do leitor. Cabe ao livro o papel dominante, controlando de certa forma o pensamento do leitor, durante a leitura. O livro é assim o parceiro principal, é ele, através do seu texto e imagens, que vai direccionar o conteúdo da conversa entre a criança e o adulto.

As figuras não são coisas, mas a sua representação - Em contexto de livros de imagens, é ensinado às crianças que as imagens são representações simbólicas. Esta noção envolve a aprendizagem de que o símbolo não é o objecto real mas simultaneamente, representa-o. Estas noções são passadas estabelecendo relações entre os objectos e acontecimentos representados e objectos e acontecimentos reais.

As figuras são para nomear – as imagens e palavras do livro são para ser lidas. O comportamento apropriado perante uma figura é dizer uma palavra que esteja relacionada com ela.

As figuras, embora estáticas, representam acontecimentos – as figuras e as palavras de um livro, podem representar acções dinâmicas, acontecimentos, sequências, relações, etc.

O discutir os acontecimentos, enquanto elementos centrais nas narrativas, conduz a algumas exigências na conversação de modo a criarem-se estruturas narrativas. Estas exigências reflectem-se ao nível das questões que passam a ser colocadas e que ultrapassam o "O que é?" e "Onde?" das imagens de objectos, e passam também a "Como?", "E depois?" e o "Porquê?, que levam à compreensão das sequências dos acontecimentos, motivos e consequências. O processo de aprendizagem e utilização deste tipo de estruturas, vai sendo gradual, e as exigências dependentes do tipo de aquisições que a criança já fez.

Os acontecimentos dos livros ocorrem fora do tempo real – em momentos diferentes, as conversas sobre os acontecimentos representados pelas imagens dos livros, podem ter continuidade, mostrando que o tempo dos livros é contínuo e não é afectado pela passagem do tempo real.

Os livros constituem um mundo de ficção autónomo – nesse mundo os personagens têm sentimentos, intenções, necessidades e obrigações.

Para Snow e Ninio (1989), a aprendizagem que se dá durante a leitura de histórias consiste essencialmente na aprendizagem deste tipo de contratos acima expostos e no desenvolvimento da linguagem, mais do que sobre a aprendizagem relativa ao reconhecimento de letras, correspondência fonema/grafema, etc.

Também no seu trabalho Yaden, Smolkin e Colon (1989), partilham de certo modo esta ideia. Estes autores procederam à análise de um conjunto de interacções de leitura de histórias, centrando-se especificamente na participação das crianças envolvidas. Procuraram assim, identificar o tipo de questões colocadas por crianças de 3-5 anos de idade, durante a leitura de histórias. As questões mais frequentes referiam-se às imagens das histórias, em seguida ao seu conteúdo/significado, depois ao significado de palavras e para a maioria das crianças as questões relacionadas com as formas gráficas (*e.g.* letras, pontuação, palavras.) ocorriam com muito menos frequência. Assim estes autores concluem sobre a importância da leitura de história em casa, devido aos efeitos que esta pode ter sobre o desenvolvimento dos processos de compreensão das crianças, mais até do que sobre o conhecimento do escrito

Esta baixa ocorrência de intervenções relacionadas com as formas gráficas, também transpareceu no trabalho de Baker, Fernandez-Fein, Scher e Williams (1998), onde somente 6,3% do total das intervenções foram deste tipo, sendo a sua média de ocorrência de .82 por livro. Este valor ainda ganha menos expressão em situação de leitura de livros

de histórias típicos, se se considerar que uma grande parte destas intervenções surgiram em livros de rimas e "*alphabet books*".

Temple e Snow (2001), analisaram também o tipo de as intervenções de mães de crianças de 3 anos, em momentos de leitura de histórias. Identificaram dois grandes tipos de intervenções, as 'não imediatas' (*e.g.* questões, comentários, inferências, predições, etc) e as 'imediatas (limitadas à informação do texto e imagem), mostrando os resultados do estudo uma certa variabilidade entre as mães, no que se refere ao tipo de intervenções produzidas. Este estudo, mostrou ainda que a quantidade de intervenções 'não imediatas' durante a leitura de histórias, estava fortemente associada aos resultados das crianças, dois anos mais tarde, em compreensão, vocabulário receptivo e literacia emergente. A quantidade de intervenções 'imediatas', evidenciou uma associação diferente, já que surgiu negativamente associada às performances posteriores das crianças em literacia emergente e linguagem.

A importância que, estes trabalhos desenvolvidos em ambiente familiar, colocam no tipo de interacções em situação de leitura de histórias, tem também sido confirmada em trabalhos realizados noutros contextos como o jardim de infância, escola, tempos livres, etc. (Dickinson & Smith, 1994; Karweitt, 1994; Neuman, 1999b; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995).

Dickinson e Smith (1994), encontram uma forte associação entre a participação das crianças e professores em intervenções mais analíticas e o desenvolvimento de vocabulário das crianças. Concluem também sobre a diversidade de padrões globais de leitura de histórias do professor (co-construção, didático-interactivo e orientado para a performance), e verificaram que havia uma relação entre o estilo do professor e os níveis de vocabulário e de compreensão das crianças. Resultados de certa forma coincidentes com estes, e que apontam para a importância do tipo de interacção desenvolvida durante a leitura de histórias, foram obtidos por Sénéchal, Thomas e Monker (1995), Karweit (1994) e Neuman (1999b). Karweit (1994), numa intervenção apoiando estilos bem participativos de exploração de histórias em contexto escolar (jardim de infância e escolaridade básica) verificou ganhos significativos não só ao nível do vocabulário, mas também na compreensão das crianças. Neuman (1999b), por sua vez, desenvolveu um programa de treino com os técnicos de jardins de infância, frequentados por crianças de 3 e 4 anos. Este treino procurou não só facilitar o acesso das crianças a livros infantis de qualidade, como enriquecer as interacções estabelecidas nos momentos de leituras de histórias e sensibilizar

para a importância desta actividade. A avaliação feita, evidenciou benefícios importante, para as crianças envolvidas no projecto, nos Conceitos sobre o escrito, conhecimento de Letras, Escrita e Conceitos de Narrativa. O efeito positivo de uma participação mais activa das crianças nos momentos de leitura de histórias, quer pelo apontar de imagens ou pela sua nomeação, foi também identificado por Sénéchal , Thomas e Monker, (1995).

Num estudo mais específico sobre a qualidade de interacções, Reese e Cox (1999), partindo de três tipos de interacção diferentes considerados típicos na leitura de livros (Descritivo, Compreensão, Orientado para a Performance), vão manipulá-los e verificar quais as suas influências na aquisição de algumas competências de literacia. Os resultados evidenciaram uma grande complexidade nas influências dos vários estilos. Ao nível do vocabulário estas eram muito dependentes do nível de desenvolvimento das crianças. Nenhuma influência do estilo de leitura foi identificada ao nível da compreensão das crianças, o mesmo já não se passando para as *Print skills* (identificação de letras e palavras, conceitos, escrita envolvente) onde novamente este era diferenciado consoante as características das crianças, quanto aos seus níveis de compreensão.

Embora existam algumas diferenças quanto ao tipo de influências específicas das interacções, em leitura de histórias, parece que é unânime a conclusão, de que estas são benéficas, diferenciadas e podendo ser mais ou menos significativas, consoante as características das dinâmicas desenvolvidas, podendo estas por sua vez, ser influenciadas por uma série de factores (Rog, 2001).

Decorrente da análise de estudos diversos sobre os momentos de leitura de histórias e os seus efeitos, vários autores têm procurado equacionar e sistematizar as razões que levam à ocorrência desses efeitos. Cullinan (1995) e Galda e Cullinan (2000), numa análise a vários estudos nesta área, consideram que a prática de leitura de histórias proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias que podem ser aproveitadas pelas crianças para as suas próprias histórias, alarga o tipo de experiências das crianças, proporcionando-lhes conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências directas, "abre o apetite" para os livros e novos interesses, ensina as crianças a lidarem e manusearem os livros, apoia-as na construção de muitos conceitos sobre a escrita e aumenta o seu vocabulário. Este último aspecto é também realçado por Beck e McKeown (2001), referindo que num levantamento feito em 80 livros de histórias, dos quais 40 eram destinados a Jardim de Infância e 40 para o 1º ano, encontraram cerca de 1500 palavras que poderia ser ensinadas às crianças, já que não

lhes eram familiares, embora se referissem a conceitos ou ideias com que elas se podiam identificar ou compreender.

Na sua reflexão sobre o tipo de factores que poderiam justificar os efeitos benéficos das práticas de leitura de histórias, Wells (1988), realça bem a complexidade, dos momentos de leitura de histórias. Este autor considera que se as histórias forem lidas como uma parte da rotina diária, sem serem posteriormente discutidas, serão inertes e sem grande impacto no resto da experiência da criança. Serão as questões e a discussão, que ocorrem nesses momentos, que irão fazer a diferença. Assim Wells (1991), considera, como justificação para os efeitos benéficos da prática de leitura de histórias que (1) o ouvir histórias desde cedo, muito antes de se conseguir ler, leva a que as crianças comecem a ganhar experiência na organização assente no sentido, da linguagem escrita e nos seus ritmos e estruturas característicos. Assim quando começarem a ler estes aspectos já lhes são familiares. (2) Através das histórias a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia directamente. Desenvolvem assim, um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado. (3) As histórias podem também proporcionar um ponto de partida para conversas que permitem estabelecer ligações entre o que se passa na história e as vivências da criança. Em síntese, Wells (1991), considera que:

"*O que é tão importante em ouvir histórias é que, através desta experiência, a criança começa a descobrir o potencial simbólico da linguagem: o seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários, através das palavras – pela representação da experiência, por símbolos que são independentes dos objectos, acontecimentos, e relações simbolizadas e que podem ser interpretados noutros contextos, para além daqueles em que a experiência inicial ocorreu (...).*" (Wells, 1991, p.156).

Reflectindo também sobre a importância da leitura de histórias, e os mecanismos através dos quais ele se pode tornar benéfica, McGee (1998) enfatiza dois grandes eixos de análise, referentes à mediação feita pelo adulto nesta actividade. Por um lado (1) apoia a construção de sentido por parte da crianças; e por outro lado (2) enriquece a interacção da criança com a literatura. Para apoiar na construção de sentido, o adulto ajusta o seu estilo de leitura, facilita a compreensão da criança, realça alguma informação pertinente, questiona, comenta, etc. De modo a enriquecer a interacção de criança com a literatura desenvolvem uma partilha interactiva, levando a criança a participar antes, durante e depois da leitura, apoiando a criança a desenvolver o seu pensamento, usando o texto e as

ilustrações como informação crítica, mais do que a recitar elementos. A autora conclui que as crianças não nascem com um gosto natural pela literatura, elas desenvolvem estratégias sofisticadas ao compreenderem e interpretarem a literatura através de interacções adequadas.

Assim, não é só ler histórias às crianças que faz a diferença, é a reflexão sobre as suas formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado, toda a exploração e continuidade feita a esse nível e também o tirar prazer dessas situações (Adams, 1998). A importância desta componente afectiva tem sido realçada nalguns trabalhos, tendo Baker, Scher e Mackler (1997), procedido a um levantamento dos aspectos mais salientes, verificando-se que o factor afectivo (expressão facial, envolvimento na actividade, contacto com a criança, etc.) se mostrou o maior preditor da motivação para a leitura das crianças.

Paratore (1995), realça a importância de se intervir ao nível da qualidade das interacções, em leitura de histórias, devido à importância destas na ocorrência de eventuais benefícios para as crianças. Na análise dos resultados de um programa de intervenção junto de famílias carenciadas, com crianças em idade pré-escolar, conclui precisamente que não é suficiente facilitar o acesso a livros nem sugerir aos pais que leiam regularmente aos seus filhos. Muitos deles sentem dificuldades que não podem ser ultrapassadas deste modo. Temple e Snow (2001) verificaram, por exemplo, que a facilidade de leitura dos pais ia influenciar de forma clara o tipo de interacções durante a leitura, estando estas, por sua vez, associadas às performances posteriores das crianças em literacia emergente, vocabulário e compreensão.

A leitura de histórias, pode ser extremamente importante, mas também pode acabar por não ser mais do que um cumprir de uma tarefa ou um mero preenchimento do tempo, e consequentemente não ter grandes implicações (Teale & Yokota, 2000; Wells, 1991). O ler histórias, pode à partida parecer uma actividade simples, de fácil execução, mas nem todos os pais a percepcionam dessa forma. Há pais, que devido às suas dificuldades em leitura, não se sentem à vontade para lerem histórias aos filhos, e outros que embora lendo não o fazem de forma adequada e bem sucedida sob vários aspectos, nem percebem a vantagem de o fazerem (Edwards, 1994, 1995a, Handel & Goldsmith, 1994; Heath, 1987; Paratore, 1995; Sommerfield, 1995; Tizard & Hughes, 1984). Há assim necessidade de contemplar estas eventuais dificuldades e apoiar os pais quando necessário, para que esta

não seja sentida como uma árdua e desagradável tarefa, e sim como algo agradável e positivo que é desenvolvido com gosto e por vontade própria.

As interacções de leitura de histórias, vão depender quer ao nível da sua frequência, quer das suas características, de uma série de variáveis, algumas das quais foram transparecendo nos vários estudos anteriormente apresentados. Entre estas, as que surgem de forma mais saliente na literatura e que também são citadas por Teale (1984), são a acessibilidade dos livros, o tipo de texto, o número de vezes que o livro foi lido, a quantidade de crianças envolvidas, características dos elementos envolvidos como idade das crianças ou nível de desenvolvimento e o seu *background* cultural.

Devido à importância de algumas destas variáveis nas interacções em leitura, procederemos de seguida a uma apresentação mais sistematizada, de modo a facilitar a compreensão dos seus efeitos.

Quantidade/Acessibilidade de livros

O facto de existirem livros em ambiente familiar, em número suficiente para potencializar a prática de leitura de histórias, diversificar a escolha e manter bons níveis de motivação para esta actividade, é certamente um factor a considerar, quando se analisa esta temática. Embora existam outros aspectos importantes, a quantidade e disponibilidade de livros, não podem ser desprezados, já que se têm mostrado de importância. Enquanto Sénéchal (2000), verificou que as famílias com mais livros em casa referiam que os seus filhos gostavam mais da leitura e também solicitavam mais situações de leitura. Gonçalves e Mata (2001) verificaram uma associação da quantidade de livros existentes em casa e do tempo utilizado em leitura de histórias com as conceptualizações sobre escrita, num grupo crianças de 5-6 anos. Também Viana (1998), verificou uma associação positiva entre a quantidade de livros existente em casa e os desempenhos de um grupo de crianças no 1º ano de escolaridade, quanto às suas competências linguísticas e ao seu nível de leitura. Por sua vez Gambrell, Almasi, Xie e Heland (1995), proporcionaram, a um grupo de crianças do 1º ano de escolaridade, o acesso a literatura infantil de qualidade e procuraram aumentar-lhes as oportunidades de lerem em casa e na escola. Verificaram que, quando comparadas com um grupo de controlo, estas crianças mostraram diferenças significativas em relação à sua motivação para a leitura e a escrita, à frequência e tempo utilizado em leitura. Os pais consideraram que as crianças estavam melhores em leitura, mais

motivadas, retirando mais prazer das situações de leitura e também que eles desenvolviam mais actividades conjuntas de leitura com os filhos, e lhes compravam mais livros.

Um aspecto que nos parece importante realçar, é o facto de por vezes se associar a quantidade de livros existente em casa ao estatuto sociocultural afirmando-se que um dos grandes problemas, em lares com baixos recursos económicos, é a inexistência de livros. Apesar de trabalhos como os de Jacob (1984) e Baker, Serpell e Sonnenschein (1995), terem verificado uma influência directa do estatuto sociocultural, na quantidade de livros existentes em ambiente familiar, pelos resultados de outros estudos, esta questão parece não poder ser colocada de forma tão linear. Teale (1989), por exemplo verificou que mesmo em famílias de baixos recursos existia uma grande variabilidade na quantidade de livros infantis existentes. Purcell-Gates, L'Allier e Smith (1995) verificaram também que, nalguns lares de famílias de baixos recursos económicos, existiam livros, contudo eles eram quase que ignorados, não existindo o hábito de os utilizar.

Existe alguma unanimidade em se considerar de importância uma certa variabilidade e renovação, dos livros utilizados, não só porque podem fomentar o desenvolvimento de aspectos diferenciados, como também porque poderão alargar o tipo de contactos e aumentar a participação e envolvimento para a leitura de histórias. Assim, por vezes, existe a preocupação de criar meios que permitam um acesso mais facilitado aos livros, como por exemplo através da biblioteca. Toomey e Sloane (1994), referem precisamente uma situação destas, onde existia uma boa biblioteca na escola, a que os pais podiam recorrer, para requisitarem livros, mas que não era praticamente usada. Nesta situação só se conseguiu rentabilizar este recurso e implementar práticas frequentes de leitura de histórias na família, quando se passaram a mandar livros para casa com regularidade. De resto esta estratégia de enviar livros para casa, também se verificou eficaz noutros programas de incentivo à leitura em casa (Come & Fredericks, 1995; Houston, 1995; Koskinen, Blum, Tennant, Parker, Straub & Curry, 1995; McCormick & Mason, 1989), assumindo esta estratégia uma característica particular num dos programas, já que as crianças para além do livro, levavam uma cassete com a gravação da leitura do mesmo e também um leitor de cassetes (Koskinen, Blum, Tennant, Parker, Straub & Curry, 1995). Outra forma de aumentar o acesso a livros através das bibliotecas é a mobilização das bibliotecas locais (Colburn & Freeny, 1990; Houston, 1995; Quezada, 1996; Quezada & Nickse, 1993; Segel, 1994). Assim, por vezes são criadas parcerias com as bibliotecas, outras vezes são já as próprias bibliotecas a elaborarem programas específicos, de modo a

não só facilitar o acesso aos livros e a determinadas informações, como também para sustentar o desenvolvimento de hábitos mais regulares, maior valorização da leitura de histórias, e práticas de leitura de histórias mais ricas e interactivas.

Idade das crianças

A idade das crianças vai influenciar directamente vários aspectos da leitura de histórias. Por um lado, o tipo de livro/história utilizado deve ser adequado às características e desenvolvimento das crianças. Por outro, a frequência de leitura de histórias parece também ser diferente. Mata (1995), verificou que com a entrada para a escola, o tipo de práticas de literacia em ambiente familiar sofria grandes alterações, reflectindo-se estas também em termos da frequência de leitura de histórias. A forma como decorre esta leitura de histórias, também vai sofrendo alterações com a idade, já que, com crianças mais velhas, existe outro tipo de participação, pois estas poderão ler ou tentar ler, enquanto que com as mais novas normalmente é o adulto ou alguém mais velho que lê a história.

Um outro efeito da idade, reflecte-se sobre o tipo de interacções desenvolvidas durante a leitura de histórias. Temple e Snow (2001), verificaram que as mães falavam mais com as crianças mais novas do que com as mais velhas. Para além disso, o tipo de intervenções também era em parte diferente. Assim, proporcionalmente o uso de intervenções 'não imediatas' (e. g. questões, comentários, inferências, predições) era superior com as crianças mais velhas, enquanto as intervenções de carácter 'imediato' (limitadas à informação contida na página – texto e imagem) eram proporcionalmente superiores com as crianças mais novas.

Quantidade de crianças envolvidas

Muitos dos trabalhos aqui apresentados, reportam-se directamente a interacções de leitura de histórias, envolvendo somente dois elementos o adulto e uma criança. De resto este tipo de interacção dual tem sido considerada em vários trabalhos de investigação e/ou intervenção, de modo a caracterizar e/ou melhorar os padrões de interacção e respectivos benefícios (Beals, Temple & Dickinson, 1994; Pigem, 1999; Temple & Snow, 2001; Wells, 1991).

Considerando a importância de uma interacção mais estreita durante a leitura de histórias, surge a questão da sua viabilidade em contexto educativo, já que normalmente há tendência para se funcionar em grupo. A esta questão respondem de alguma forma Arnold

e Whitehurst (1994), quando tentam implementar o que denominam de *dialogic reading,* e verificar o seu impacto. A *dialogic reading,* pode-se caracterizar como momentos de leitura de histórias em grupos muito restritos, de modo a que possam ser momentos interactivos, com questões, comentários, proporcionando os apoios necessários a cada criança, respondendo aos seus interesses e proporcionando-lhes prazer.

Os autores verificaram que, em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças de 2 e 3 anos, oriundas de meios carenciados, em intervenções mesmo com curta duração (2 ou 6 semanas), as crianças mostraram ganhos importantes ao nível da sua linguagem, quando comparadas com um grupo de controlo, onde não foi desenvolvida a *dialogic reading* (Arnold & Whitehurst, 1994; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Verificaram ainda, que quando se mobilizavam e ensinavam os pais a desenvolverem também a leitura de histórias desta forma, de modo sistemático e frequente, os benefícios eram bastante positivos ao nível da linguagem das crianças (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994), sendo este efeito ainda superior quando se associava a intervenção no Jardim de Infância e em casa (Arnold & Whitehurst, 1994; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone & Fischel, 1994).

Integrado num programa de intervenção com crianças de jardim de infância, na Holanda, Verhoven (2001), apresenta uma intervenção centrada na leitura de histórias enquanto actividade de rotina. Constata que essa intervenção apresenta benefícios claros para as crianças em termos de competências de linguagem e literacia. Contudo quando essa intervenção é desenvolvida em pequenos grupos, os efeitos são significativamente superiores e mais abrangentes.

Também o trabalho de Karweit (1994), procura estudar a eficácia de se implementarem momentos de leitura de histórias mais interactivos com grupos mais alargados de crianças. Para Karweit (1994), o facto de uma história ser contada individualmente, o que acontece geralmente em contexto familiar, ou em grupo, mais frequente em contexto escolar, assume funções e papéis bem distintos. Em grupo, o tempo de leitura de histórias é *normalmente "a transitional activity or a management strategy"* (*op. cit.* p.44). É suposto que as crianças estejam sentadas, quietas, caladas e a ouvir. Não é suposto que interajam, questionem ou falem sobre a história, ou seja têm um papel passivo. Em contraponto a leitura de histórias em casa, é interactiva, podendo a criança questionar e tecer comentários sobre a história. Contudo a autora desenvolveu um programa de

intervenção com educadores e professores, onde procurou modificar a estrutura de leitura de histórias habitual nestes contextos, integrando algumas das estratégias que se têm mostrado benéficas em interacções mais individualizadas. Assim, construiu materiais, sugeriu estratégias e sequências de actuação (introdução da história, leitura, revisão, recontagem em grupo, recontagem individual), arranjou histórias relacionadas com as temáticas abordadas nas classes, tendo construído materiais de apoio à sua exploração (figuras para o flanelógrafo, etc.) procurando assim que mesmo em grupo, a leitura de histórias fosse um momento rico e interactivo. Na avaliação sobre a eficácia deste tipo de actuação verificou efeitos, face a um grupo de controlo, tanto ao nível da linguagem oral (vocabulário, imitação de frases) como ao nível da compreensão.

Tipo de livro

Vários autores consideram como uma variável importante a analisar, o tipo de livro utilizado nos momentos de leitura. Para estes autores, consoante o livro, as questões dele decorrentes são diversificadas, os conhecimentos adquiridos também e as estratégias utilizadas durante a sua leitura consequentemente também serão diferentes (Campbell, 2001; Duke, 2000b; Handel & Goldsmith, 1994; Neuman, Celano, Greco, & Shue, 2001; Rog, 2001). Duke (2000b), fundamentando-se em estudos existentes sobre este assunto, considera que desde muito cedo as crianças gostam e conseguem desenvolver interacções de sucesso com livros informativos, afirmando assim, a necessidade de, nesta diversidade, se considerarem os livros informativos, pelo seu potencial em termos de valorização da aprendizagem e do gosto pela leitura.

Em intervenção com pais, existe precisamente a preocupação de contemplar um leque alargado de tipos de livros, não só para alargar os seus conhecimentos a este nível, mas também para os sensibilizar para esta diversidade e sua diferente funcionalidade (Handel & Goldsmith, 1994; Thomas, Fazio & Stiefelmeyer, 1999).

Handel e Goldsmith (1994), em *workshops* com pais, sobre a leitura de histórias, exploraram seis tipos diferentes (Contos populares, Livros Informativos, Fantasia, Fábulas, Histórias da família e Poesia) considerando por exemplo, que enquanto os contos populares e as fábulas levam muitas vezes a fazer previsões e antecipações, os livros informativos levam à aprendizagem de novos conteúdos e as histórias da família, proporcionam ocasiões para se estabelecerem relações com a experiência pessoal. Colburn (1990) e Kupetz e Green (2001), analisam esta questão da diversidade dos livros e das suas

funções, para uma faixa etária bastante mais precoce. Colburn (1990), afirma mesmo que normalmente, esta questão é facilmente compreendida e mobilizada pelos técnico, quando o público alvo são crianças a partir dos três anos. Assim, estes autores, tendo como referência as crianças até aos 3 anos, fazem também um levantamento dos diferentes tipos de livros existentes, e dentro de cada tipologia da sua diversidade (Rimas e canções; livros de imagens; livros de conceitos; etc.), sustentando este seu levantamento ao realçar a importância de cada um, de acordo com as características de desenvolvimento da crianças desta faixa etária (Colburn, 1990; Kupetz & Green, 2001).

A influência do tipo de livro sobre o tipo de estratégias utilizadas pelas mães, é verificada por Pellegrini, Perlmutter, Galda e Brody (1990), através da análise de 10 interacções de díades, mãe/filho, oriundas de classes desfavorecidas, em momentos de leitura de textos narrativos e expositivos. As estratégias mostraram-se claramente diferenciadas, surgindo por exemplo, muito mais etiquetagens e nomeações nos textos expositivos.

Por outro lado, Baker, Fernandez-Fein, Scher e Williams (1998), verificaram a existência de mais intervenções relacionadas com as formas gráficas (*e.g.*letras, pontuação, palavras, etc.), em livros de rimas e *'alphabet books'* do que em livros de histórias. Devido a esta diferente funcionalidade dos vários tipos de livros Fisher, Flood e Lapp (1999), referem, também a importância dos livros infantis que 'brincam' com os sons, explorando rimas, ritmos e repetições e que encorajam as crianças a brincarem e a pensarem nas palavras.

Para além destes aspectos, algumas características mais formais dos livros, podem também desempenhar um papel importante, nomeadamente quando se pretende que as crianças leiam ou tentem ler (Hiebert & Raphael, 1998). Entre estes podemos por exemplo, destacar a densidade de texto, que pode inibir qualquer tentativa de leitura; a existência de palavras ou frases frequentemente repetidas que facilitarão qualquer tentativa de leitura, assim como também a familiaridade dos conceitos e termos utilizados e até a utilização de algumas pistas contextuais, como as ilustrações, que facilitem a identificação de algumas palavras.

Familiaridade do livro

Uma questão de alguma pertinência, prende-se com as vantagens de se ler o mesmo livro várias vezes. A influência da familiaridade com o livro, decorrente de múltiplas

leituras, ao nível da aquisição de vocabulário é estudada por Sénéchal (1997). Criando três condições de leitura partilhada de histórias, com crianças de 3/4 anos, em cujo ambiente familiar era habitual esta prática, foi verificar qual o seu impacto em termos de aquisição de novo vocabulário. As situações eram (1) uma única leitura; (2) Múltiplas leituras (três); e (3) Múltiplas leituras com questões (para identificação de algumas palavras). Verificou que tipos específicos de prática de leitura de histórias, tinham um impacto diferente na aquisição de vocabulário expressivo (nomear) e receptivo (identificar/apontar). A situação de leitura repetida, mostrou-se mais eficaz, devido a melhores performances das crianças, que a situação de leitura única. Por outro lado, também se verificou como mais benéfica a situação com questões do que a simples repetição da história Uma maior exposição a um mesmo livro melhorava tanto o vocabulário expressivo como o receptivo. Contudo quando se colocavam as crianças em situação activa, questionando-as em situação de múltiplas leituras, aumentava ainda mais o seu vocabulário, sendo este impacto mais evidente para o vocabulário expressivo do que para o vocabulário receptivo (Sénéchal, 1997).

Também Beals, De Temple e Dickinson (1994), ao analisarem interacções entre mães e filhos em situação de leitura de livros de histórias (conhecidos e não conhecidos), encontraram algumas diferenças. Consideraram dois tipos de intervenções como base de análise: 'imediatas' (limitada à informação contida na página – texto e imagem) e 'não imediatas' (questões, comentários, inferências, predições, etc.). Verificaram que, embora fosse evidente uma tendência para as intervenções "não imediatas" aumentarem com a idade, tanto em livros familiares, como em não familiares, ao nível das intervenções da mãe esta tendência é mais evidente nos livros familiares. Quanto à iniciativa da criança, verificou-se que durante a leitura de livros não familiares, a criança quase que se limitava a ouvir e a responder às questões colocadas pela mãe. Contudo, a leitura de livros conhecidos, desencadeava cerca do dobro das intervenções das crianças, parecendo assim mais fácil para a criança conversar e fazer comentários espontâneos sobre as ilustrações, a história ou os seus personagens (Beals, De Temple & Dickinson, 1994).

Ao nível da leitura de histórias pudemos constatar que alguns trabalhos encontraram diferenças ao compararem meios socioculturais diferentes enquanto outros não.

Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein e Scher (1994) compararam as práticas de literacia familiar de 40 famílias provenientes de diferentes meios sócio-

culturais contrastados e de etnias diferentes, concluíram da grande diversidade das experiências do dia-a-dia. Contudo, no que se refere à frequência de leitura de histórias não encontraram qualquer diferença significativa entre meios socioculturais. No seu trabalho Teale (1989), constatou que uma percentagem muito baixa de pais de classes baixas de várias etnias, liam histórias com regularidade aos seus filhos. Também Edwards (1995a), verificou que muitos pais de meios socioculturais baixos sentiam grandes dificuldades na prática de leitura de histórias, quer devido a dificuldades de leitura, quer por não saberem como actuar nessa situação. Contudo o trabalho de Temple e Snow (2001) realça a grande variabilidade que existe, mesmo entre famílias oriundas de meios mais desfavorecidos, quer relativamente à maior ou menor facilidade na leitura, quer também no que se refere ao tipo de intervenções feitas ao longo da leitura.

Uma análise a um nível mais qualitativo sobre o momento de leitura de histórias foi realizada por Ninio (1983). Esta autora procede a uma análise das interacções de mães de níveis sócio culturais contrastados com os respectivos filhos, em situação de leitura de livros de imagens. Verificou bastantes semelhanças nos comportamentos das mães dos dois grupos, existindo rotinas estruturadas para a leitura de histórias. Contudo algumas diferenças, foram também encontradas. As crianças de meios mais desfavorecidos já se encontravam em desvantagem relativamente às outras. Embora as mães de nível baixo procurassem adequar-se ao nível de vocabulário dos seus filhos, utilizavam um estilo educativo pouco orientado para o futuro, não sensível às mudanças nas necessidades das crianças e provavelmente menos adequados para conduzir a uma progressão rápida para níveis mais complexos da linguagem. Estas mães tinham assim pouca capacidade para incentivarem uma nomeação activa por parte dos filhos. Contudo Pellegrini, Perlmutter, Galda e Brody (1990), tecem algumas críticas a estes resultados diferenciados, considerando que na sua origem poderão estar, para além da idade das crianças, algumas questões metodológicas, como o facto da análise recair sobre uma única interacção e a forma de escolha do material a ler. Estes autores utilizando 10 observações, verificaram um padrão de interacção entre mães e crianças de meios mais desfavorecidos, semelhantes aos apontados pela literatura para as de meios mais favorecidos

Por sua vez, Bus e Ijzendoorn (1995), verificaram que entre dois grupos de mães que liam com regularidade aos seus filhos, mas oriundas de meios diferentes, se encontravam diferenças, já que as de meio sócio cultural alto faziam com maior frequência inferências a partir do texto lido.

Embora, indiciando algumas diferenças, tanto em termos quantitativos, como em termos qualitativos, não parecem tão evidentes, como à partida se poderia supor, as diferenças entre famílias oriundas de meios contrastados, quanto à prática de leitura de histórias.

Segundo DeBruin-Parecki (1999), a importância dos trabalhos onde se procede à relação entre meio sociocultural e de práticas de leitura de histórias, não é afirmar que uns as desenvolvem e outros não, que uns encorajam determinadas aquisições de literacia e outros não. A importância principal reside no facto de se identificarem algumas práticas que promovam a aquisição de determinadas perícias importantes para as crianças. Alguns comportamentos interactivos podem assim ser identificados, apresentados e discutidos com os pais de modo a que eles os entendam e os integram nas suas práticas interactivas.

Síntese

Nos últimos anos tem sido atribuída uma grande importância à leitura de histórias, em ambiente familiar, esta importância parece-nos ter resultado de vários tipos de factores. Por um lado, pelo peso que lhe tem sido identificado, enquanto prática de literacia familiar, não só pela frequência com que é desenvolvida, como pelo carácter afectivo positivo e lúdico com que é conotada. Por outro lado, por se ter identificado que a leitura de histórias tem características muito particulares, que a diferenciam de outro tipo de actividades também desenvolvidas em ambiente familiar (e.g. desenhar, modelar, ver livros, etc.), e que lhe conferem um estatuto muito específico e importante quanto ao tipo de interacções e permutas que permite. Também porque, análises mais qualitativas, têm enfatizado a riqueza e diversidade das interacções estabelecidas em momentos de leitura de histórias. Por fim, estes vários aspectos, têm levado à procura e identificação de benefícios, para as crianças envolvidas, associados à participação em momentos de leitura de histórias. Têm sido identificados ganhos significativos, em aspectos variados como o vocabulário, a compreensão, fluência de leitura e conceitos sobre o escrito, associados à participação das crianças, em práticas de leitura de histórias.

Contudo, tem-se também verificado, ser esta actividade bastante complexa, e influenciada por uma série de aspectos, e.g. tipo de texto, familiaridade com o texto lido, características de desenvolvimento das crianças), que nos últimos anos têm começado a ser estudados com maior ênfase, mas que parecem, influenciar as dinâmicas interactivas estabelecidas.

4.8. Programas de Intervenção em Literacia Familiar

Nos últimos anos, os programas de intervenção tendo como alvo principal a literacia familiar têm sido organizados e implementados de forma crescente, em diferentes países com realidades culturais distintas. Estes tanto procuram valorizar práticas existentes, numa perspectiva da sua maior consciencialização, valorização, rentabilização e dinamização, como também surgem numa tentativa de prevenção ou resolução de problemas, normalmente associados a insucesso escolar das crianças.

Apesar de muitos dos teóricos sobre literacia familiar serem norte americanos, e de uma grande parte dos programas mais referidos na literatura sobre o assunto serem desenvolvidos nos EUA (para levantamento ver Morrow, Tracey, Maxwell, 1995; Morrow,1995d), é evidente uma preocupação crescente sobre esta temática em muitos outros países europeus e não europeus (Branston, 1996; Brooks, Harman, Hutchinson, Kendall & Wilkin, 1999; Chauveau, 1993; Couture, Lavoie, Lévesque & Roy, 1998; Dombey & Spencer, 1994; Glynn, 1996; Grant, 1997; Gregory, 1996; Hancock, Beetlestone, Sheath & Smith, 1994; Hancock & Gale, 1996; Hannon, 1996; Harrison, 1995; Kemp, 1996; Leseman & Jong, 1998, 2001; Mayfield, 1998; Street, 1997, 2001; Topping, 1996b).

4.8.1. Características dos programas

Os programas sobre literacia familiar, assumem por vezes, características bastante diferenciadas, não só quanto aos seus objectivos, como também quanto às metodologias empregues. Do levantamento bibliográfico que fizemos, sobressaem dois eixos diferentes, na procura de caracterização dos programas existentes: (1) ênfase no déficit *versus* ênfase no valor; (2) programas de envolvimento *versus* programas Intergerações.

(1) Programas que enfatizam o déficit/ valor

Os programas de intervenção no âmbito da literacia familiar são influenciados por duas posições de certa forma diferenciadas sobre esta questão. Uma delas enfatiza o

'déficit' e as 'necessidades' e outra que assenta na 'riqueza' ou no 'valor', e que evita adoptar uma etiquetagem e assume uma posição de valorização (Auerbach, 1995, 1997; Grant, 1997; Wolfendale, 1996). Hiebert (1986) também se refere a estes programas, considerando que tinham como objectivo *"ensinar os pais a ensinarem os filhos"* e denomina-os de *"how to's programs"* em contraponto a programas assentes nas actividades que surgiam naturalmente nesses ambientes e que denominou de *"What comes naturally"*.

O modelo do déficit considera que as crianças e as famílias em desvantagem, devido ao seu meio, podem em termos educativos ser acompanhadas para combater essa situação, e tornarem-se capazes e fortalecidas (*empowered*). Delgado-Gaitan (1990) diz mesmo que a perspectiva assente no déficit, reconhece a escola como a única autoridade no processo de educação, rejeitando totalmente diferenças linguísticas e culturais, e exigindo a assimilação de uma nova cultura. Assim, os programas de intervenção a ela subjacentes procuram *"tornar a criança 'pronta' para a escola, mais do que tornar a escola 'pronta' para servir cada vez melhor crianças diferentes"* (Swader, 1995 cit. Paratore, Melzi & Krol-Sinclair, 1999, p.3).

O modelo do 'valor' assume a importância de elementos do domínio familiar com as suas ricas tradições culturais, linguísticas e domésticas, procurando valorizá-los e mobilizá-los. Procura-se assim, aproximar os diferentes contextos onde a criança está, a escola, a família e a comunidade (Wolfendale, 1996).

Assim, pode-se mobilizar a noção de *empowerment* referindo-se às mudanças sofridas por uma pessoa ou grupo que lhes permitem participar de forma plena no seu meio social (Delgado-Gaitan, 1990). Pressupõe-se que a cultura, a língua e a classe social não deverão impedir os indivíduos de participarem no seu meio social, provocando mudanças quer na escola quer na família, cooperando uns com os outros, maximizando as suas influências mútuas. Isto significa, como muito bem escreve Delgado-Gaitan (1990) *"... quando a escola respeita e integra a cultura da família, como parte do sistema de educação e quando os pais têm poder de decisão e aprendem como negociar com a escola as necessidades das crianças, todas as partes envolvidas ficam enriquecidas ('empowered'). Os pais socializam-se uns com os outros e aprendem a ajudar os seus filhos em casa, ficando envolvidos com a escola..."* (*op. cit.* p. 166-167).

Para Wolfendale (1996), cada um destes modelos nem sempre é aplicado de um forma simplista e linear: o que pode de início ser um programa assente num modelo de

'déficit', pode levar a abordagens mais diversificadas, quando se identificam, valorizam e mobilizam activamente forças e comportamentos existentes nas famílias.

Auerbach (1997), considera que nos últimos anos, é difícil posicionar-se de forma credível, face à literacia familiar, sem se posicionar contra uma perspectiva assente no *déficit*. Contudo, a autora considera que existe um problema agravado no que chama de "*2ª geração dos programas de literacia familiar*", resultante do facto de que, apesar de todos falarem de forças, diversidade cultural e *empowerment* dos pais, esta concordância por vezes limita-se à terminologia empregue. Quando se passa a uma análise mais cuidada dos seus objectivos, valores, orientações ideológicas e abordagens pedagógicas, são evidentes as diferenças entre eles, verificando-se que "*a retórica de 'construção sobre as linhas de força das famílias' esconde programas de déficit, de modo a obterem credibilidade, num ambiente onde a ideologia do déficit tem sido largamente desacreditada*" (Auerbach, 1997, p. 81)

(2) Programas Intergeraçõesl/Programas de Envolvimento parental

Morrow, Tracey e Maxwell (1995), no levantamento que fazem sobre os programas de intervenção no âmbito da literacia familiar, realçam uma outra característica, considerando-os essencialmente de dois grandes tipos. Por um lado, os programas que denominam de Envolvimento Parental e por outro lado, os programas Intergerações (*Intergenerational).*

Nos programas de Envolvimento parental é suposto trabalhar com os pais, tendo como principal objectivo o melhorar as competências de literacia dos seus filhos e o facilitar o seu percurso escolar (*e.g.* Cairney & Munsie, 1995; Jordan, Snow & Porche, 2000; Neuman, 1995a; Winter & Rouse, 1990).

O segundo tipo de programas (*Intergenerational)* são caracterizados por procurarem melhorar o nível de literacia tanto dos pais, como das crianças. Os adultos são ensinados no sentido de melhorarem as suas competências, assim como também sobre a forma de trabalharem com as suas crianças, para que estas tenham melhores resultados. Estes programas têm sido bastante implementados, procurando dar resposta às dificuldades sentidas por famílias de meios sócio económicos baixos e/ou famílias de emigrantes, com realidades culturais bastante diversas daquelas da comunidade onde estão integradas e com grandes dificuldades de acompanhamento do percurso escolar das suas crianças (Glover,

Mitchell, Jones & Okey, 1991; McKee & Rhett, 1995; Neuman, 1995b; Paratore, 1995; Shanahan, Mulhern & Rodriguez-Brown, 1995; Zakaluk & Wynes, 1995).

Um exemplo claro deste tipo de programas foram os desenvolvidos pela *Basic Skills Agency* em Inglaterra e no País de Gales (Brooks, Gorman, Harman, Hutchison & Wilkin, 1996; Brooks, Harman, Hutchinson, Kendall & Wilkin, 1999). Por exemplo, o programa apresentado por Brooks et al. (1996), tinha dois objectivos claramente definidos: (1) atingir níveis normais de literacia entre adultos com dificuldades e as suas crianças, e (2) aumentar a consciência da importância da literacia e do papel da literacia familiar. A estrutura do programa assentava em sessões individuais para pais e crianças, onde se trabalhavam competências e assuntos específicos e sessões conjuntas, onde os pais trabalhavam com os seus filhos, procurando implementar o que tinham aprendido. Os resultados do programa mostraram ganhos evidentes das crianças quer ao nível da linguagem oral, da leitura e escrita. A percepção dos pais sobre os benefícios para as crianças foi também muito positiva e a frequência de actividades partilhadas, envolvendo leitura e escrita em casa, aumentou significativamente, sentindo-se os pais mais seguros e confiantes nos apoios dados aos seus filhos. Também os níveis de leitura e de escrita dos pais aumentaram com o seu envolvimento no projecto. Uma avaliação feita a um grupo alargado de famílias, dois anos depois, mostrou que estes ganhos se mantiveram, que estas crianças tinham mais apoios que os colegas por parte das famílias e que se mantinham em níveis motivacionais e de aquisições académicas equivalentes aos dos colegas (Brooks, Gorman, Harman, Hutchison, Kinder, Moor & Wilkin, 1997).

CAPÍTULO 5

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

"E o livro era acabado ainda naquela tarde se houvesse um irmão para fazer o recado que a mãe pedia. O que interessava era não sair daquele mundo em que se estava envolvido por observação, é certo, mas sentindo alegrias e tristezas, experimentando medo, surpresa, entusiasmo tal como aqueles que se observam (de longe, para eles não nos verem e assim não se desfazer o encanto".

Lourdes Sousa, 1998

V- Motivação para a Leitura

Na abordagem que fizemos aos modelos de literacia emergente, verificámos que vários aspectos relacionados com a literacia vão-se desenvolvendo, mesmo antes das crianças iniciarem o ensino formal. Entre estes, os citados de forma mais consistente, foram os referentes à descoberta das convenções e funcionalidade da linguagem escrita. Contudo um elemento, que Teale (1984), contemplou no seu modelo, e que nos parece de extrema importância, foi o referente ao desenvolvimento das atitudes face à leitura. Nos seus contactos com a literacia, primeiros informais e posteriormente também formais, desde muito cedo, as crianças vão construindo atitudes diferenciadas, relativamente a tarefas e aspectos específicos da literacia, que vão influenciar as suas características motivacionais face à leitura e escrita. O desenvolvimento da motivação para a leitura, tem sido estudado nos últimos anos, para faixas etárias diferenciadas, ao longo do percurso escolar, procurando perceber não só as suas características, como as suas implicações em termos de aprendizagens. É neste sentido que iremos abordar esta temática, procurando primeiro identificar os principais constructos dos quadros teóricos da motivação em geral, que de forma mais directa, influenciaram as perspectivas teóricas sobre a motivação para a leitura. Em seguida centraremos a nossa abordagem especificamente na motivação para a leitura, procurando fazer um levantamento dos principais trabalhos nesta área.

5.1. Motivação

Em contexto educativo, um conceito fundamental, é o que se refere à motivação, mais especificamente à motivação para a realização (*achievement motivation)* (Fontaine, 1985; Stipek, 1998). Consequentemente várias teorias têm surgido, assumindo umas especial realce em determinadas épocas e outras noutras. As características destas várias teorias são bastante diferenciadas, levando a que umas sejam contraditórias entre si, enquanto outras poderão ser consideradas complementares (Jesus,2000; Stipek, 1998).

Segundo Stipek (1998),e McCombs (1996), as teorias explicativas dos comportamentos em contexto de realização, nas últimas três décadas mudaram de um foco em comportamentos observáveis para um foco em variáveis psicológicas, crenças, valores,

objectivos, etc., que podem ser inferidas através dos comportamentos, mas que não podem ser medidas directamente.

Em relação às primeiras, estas conceptualizam a motivação em termos de comportamentos observáveis. Os sujeitos desenvolvem determinado comportamento, porque foram reforçados externamente, nesse sentido. O sujeito é considerado passivo e reactivo, sendo os agentes exteriores que manipulam o seu comportamento através da utilização de esquemas de reforço. A motivação não é assim considerada uma característica da pessoa, mas sim resultante de um conjunto de comportamentos e de contingências (Stipek, 1998; Jesus, 2000). Em relação ao segundo tipo, perspectivas cognitivistas, o sujeito é considerado como agente activo e selectivo do seu próprio comportamento e da sua aprendizagem. Assim, cada sujeito estrutura o seu comportamento, "*em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pela situação. Embora aproveitando subjectivamente as experiências passadas, o sujeito não se limita a ser o resultado directo e imediato do passado ou de um conjunto de hábitos que não controla, como se a sua motivação se encontrasse fora de si próprio, isto é, fosse extrínseca*". (Jesus, 2000, pp. 163).

Existem muitos quadros teóricos, inseridos numa perspectiva mais cognitivista, que procuram teorizar as componentes principais do processo de motivação, as suas características e as influências nos comportamentos dos sujeitos[4]. Entre os quais destacaremos de forma sucinta quatro, que nos parecem, pelos conceitos envolvidos, terem tido mais influência para a compreensão da motivação em contexto educativo e mais especificamente na motivação para a leitura.

A teoria da auto-eficácia de Bandura

A teoria de Bandura (1977), assenta no conceito de auto-eficácia, ou seja no julgamento sobre as capacidades próprias, para a resolução de uma tarefa específica.

Segundo esta teoria o julgamento de uma pessoa sobre as suas capacidades, para atingir certos objectivos, tem uma influência muito grande sobre o comportamento. Estes julgamentos de auto-eficácia, são construídos através de elementos provenientes de quatro fontes diferentes: experiência efectiva do sujeito, experiência vicariante (observação da experiência de outros), persuação verbal (*feed back* social) e *emotional arousal*

[4] Para um levantamento alargado, consultar Jesus, 2000; Stipek, 1998; Weiner, 1986.

(sentimentos que se desenvolvem durante a actividade). Vimos assim que a recolha provém de experiências pessoais e também socialmente mediadas, considerando-se que a percepção de eficácia pode afectar comportamentos, pensamentos, reacções emocionais, etc. Esta influência dá-se porque as pessoas tendem a evitar situações que acham que ultrapassam as suas capacidades, procurando outras que consideram serem capazes de realizar (Stipek, 1998).

Teoria de Atkinson

A teoria de Atkinson (1964) conceptualiza os comportamentos de realização, como o resultado de um conflito entre a tendência para abordar as tarefas e a tendência para as evitar. Estas duas tendências, vão sendo fortalecidas ou enfraquecidas por diferenças nos valores e expectativas sobre a realização, desempenhando as emoções um papel essencial. Segundo esta teoria um **motivo para o sucesso** inconsciente, que é uma disposição mais ou menos estável resultante da capacidade de sentir orgulho perante um resultado positivo, influencia a realização das tarefas. Existe um outro factor estável, que é o **motivo para evitar falhanço**, considerado como a capacidade de sentir vergonha perante situações de insucesso, e que também vai influenciar os sujeitos nas suas abordagens à resolução de tarefas. É a força relativa de cada um destes motivos, dependente da situação e das próprias características do sujeito, que vai influenciar o comportamento do sujeito. Esta teoria de Atkinson, pode-se considerar enquadrada nos modelos motivacionais Expectativa x Valor, que consideram que "*o comportamento é orientado para metas, sendo o comportamento escolhido, bem como o esforço e a persistência do sujeito, função do valor dessas metas e da expectativa de que esse comportamento as permitirá alcançar. Quanto maior a expectativa de que essa meta será alcançada e maior o valor do incentivo dessa meta, maior a tendência motivacional para o empenhamento no comportamento instrumental apropriado*" (Jesus, 2000, p.169).

A teoria de Weiner

A teoria atribucional da motivação e emoção de Weiner (1986), considera que as causas percebidas pelo sujeito, como responsáveis pelos seus êxitos e fracassos, desempenham um papel importante na manutenção ou alteração do comportamento do sujeito. Segundo esta teoria, a quantidade de causas percebidas é infindável, mas estas podem ser classificadas segundo três eixos diferentes de dimensões causais variando cada

um deles entre dois extremos. Estes eixos dimensionais são o *Locus* de causalidade (interno/externo), controlabilidade (controlável/incontrolável) e estabilidade (estável/instável). Cada uma destas dimensões está associada a determinados efeitos mais específicos quer a nível cognitivo quer afectivo. Assim a dimensão estabilidade está mais associada às expectativas de sucesso. Se se atribui determinado acontecimento a uma causa considerada estável, então é natural que em situações futuras o resultado se mantenha e vice versa. A dimensão *locus* de causalidade está mais associada a algumas consequências em termos de auto-estima do sujeito, caso uma situação de sucesso ou insucesso, seja relacionada a uma causa interna ou externa. Por sua vez a dimensão controlabilidade está mais associada ao desenvolvimentos de determinados afectos como ira, culpa, compaixão, gratidão, etc., conforme se percepciona que determinado resultado decorreu de uma causa controlável ou incontrolável, por mim ou por outros.

Afectos e expectativas resultantes do tipo de atribuições feitas vão por sua vez influenciar uma série de indicadores motivacionais, como a escolha da situação, a intensidade, a frequência, a persistência, etc.

Motivação Intrínseca

Um conceito chave no âmbito do estudo da motivação é o de motivação intrínseca, sendo diversas as abordagens que a procuram caracterizar. Segundo Stipek (1998), podem considerar-se três perspectivas diferentes que não são exclusivas, mas sim compatíveis e até complementares. Para Stipek (1998), estas perspectivas, partem do pressuposto de que o homem tem inclinações naturais para considerar determinadas tarefas intrinsecamente motivantes porque :

(1) Procura de oportunidades para desenvolver competências – nesta perspectiva enquadra-se directamente, entre outros, a ideia de White (1959 cit Stipek, 1998) que defende que um motivo intrínseco para a competência, resulta de motivações adaptativas do sujeito, porque leva a que este lide de um modo efectivo com o meio. Esta motivação intrínseca para desenvolver as suas competências, e os sentimentos de competência aumentam o interesse intrínseco nas actividades.

(2) Busca de novidade – também Stipek (1998), cita vários teóricos no âmbito desta perspectiva que consideram que os humanos, "*estão predispostos a retirar prazer de actividades e acontecimentos que lhes proporcionam alguns níveis de surpresa,*

incongruência, complexidade, ou discrepância das suas expectativas ou convicções" (*op.cit* p. 122).

(3) Necessidade inata de ser autónomo e de se envolver em actividades por sua própria vontade – nesta perspectiva enquadra-se directamente Deci e Ryan (1980, 1991), que não negam as perspectivas anteriores, mas que acrescentam uma outra necessidade inata de autodeterminação – os indivíduos naturalmente necessitam crer que se envolvem nas actividades por sua própria vontade. Assim, a mesma situação pode ser mais motivante e agradável se for percebida como resultante de uma vontade própria e não por constrangimentos externos ou para agradar a outros

Segundo McCombs (1996) os investigadores no campo da aprendizagem e contexto educativo de uma forma geral concordam em três aspectos:

- a motivação é um processo interno que é influenciado por convicções pessoais e apoiada pelo contexto educacional.
- a motivação é função da percepção do aluno do valor e significado da informação a aprender.
- as metas pessoais desempenham um papel importante no estabelecer e manter a motivação para desenvolver as tarefas.

Ora, subjacentes a estas três ideias estão três constructos que nos parecem decorrer directamente das quatro perspectivas teóricas anteriormente apresentadas e que destacaremos em seguida. Esses constructos são (1) a percepção de auto-eficácia e de competência, (2) o valor da tarefa e a este associado (3) os objectivos ou razões da tarefa. Este destaque parece-nos justificado já que eles se enquadram especificamente dentro do âmbito deste trabalho, por estarem presentes de forma evidente e consistente nos trabalhos de motivação para a leitura, não só no delineamento dos quadros conceptuais de referência, mas também na fundamentação dos instrumentos de medida e no delineamento de intervenções educacionais.

(1) Percepções de Auto-eficácia e Competência

As auto percepções são elementos centrais nalgumas das perspectivas motivacionais anteriormente descritas, desempenhando um papel chave nas várias teorias da motivação para o sucesso. Este seu papel é analisado por Stipek (1998), considerando que estão inerentes ao conceito de auto-eficácia que é central na teoria de Bandura (

1977,) estando a auto-eficácia por sua vez, directamente relacionada com as expectativas de eficácia do sujeito quando da resolução de uma tarefa. Também na teoria de Atkinson (1964) os sujeitos que crêem que são competentes para a realização de uma tarefa, vão percepcionar maiores hipóteses de sucesso e consequentemente será mais provável que a desenvolvam. Na teoria de Weiner (1986), sujeitos que se percepcionem como mais competentes para uma tarefa, provavelmente atribuirão o seu sucesso à sua capacidade e esforço e atribuirão o seu insucesso a uma outra causa; pelo contrário os que se percepcionam como pouco competentes atribuirão o seu insucesso à sua falta de capacidade e o seu sucesso a factores externos. Por último os teóricos da motivação intrínseca, também mobilizam estes conceitos associados à percepção de competência, considerando que os indivíduos têm uma 'necessidade fundamental' de se sentirem competentes (Stipek, 1998).

Fundamentando-se nestes quadros teóricos, muitos têm sido os autores que mobilizaram estes conceitos de auto-eficácia e percepção de capacidade, e procuraram ilustrá-los e estudá-los em domínios específicos (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfield, 1993; Henk & Melnick, 1995; Schunk, 1989; Wigfield, 1997; Wigfield & Eccles, 1994). Schunk (1989) baseando-se no conceito de auto-eficácia subjacente à teoria de Bandura, propôs um modelo que estipula que as crianças abordam as tarefas com níveis variados de auto-eficácia para a aprendizagem, influenciando estes a sua motivação e a sua aprendizagem. Estes níveis de auto-eficácia seriam função das suas aptidões e das experiências anteriores já que à medida que os estudantes se envolviam nas tarefas, iam recolhendo pistas sobre a forma como estavam a aprender. Estas informações afectariam as suas crenças sobre as suas competências e a sua realização e também as suas realizações futuras.

Também Wigfield (1997), refere este conceito de auto-eficácia, ao qual estão directamente associadas as expectativas de sucesso. É este constructo que está subjacente à resposta à questão "Eu consigo ser bom...?" que segundo o autor é uma das duas questões mais directamente relacionadas com a motivação. As minhas convicções sobre a minha eficácia vão de certa forma prever a performance que terei nas várias tarefas que abordo. "*Assim, para a leitura, quando a criança crê que é competente e eficaz em leitura, vai envolver-se mais provavelmente em leitura*" o que vai influenciar os seus resultados em leitura. (*op.cit.* p. 60).

Reflectindo sobre as percepções de competência, Stipek (1998) enfatiza algumas variáveis que influenciam a sua elaboração e até desenvolvimento. Uma dessas variáveis apontadas pela autora é o género, fazendo o levantamento de um conjunto de trabalhos que apontam no sentido de que no género feminino há uma tendência para uma percepção de competência mais baixa do que no masculino, mesmo quando as performances são equivalentes. A autora considera subjacente a esta diferença a influência marcada de estereótipos sociais e culturais. Contudo o trabalho de Faria (1998), levanta algumas questões sobre esta tendência linear de sobrevalorização dos rapazes em relação às raparigas. Utilizando uma escala de auto-percepção de competências em vários domínios, a autora verificou que os rapazes se percepcionavam como mais competentes em dois domínios (assertividade e pensamento divergente), as raparigas tinham melhores auto-percepções somente num deles (cooperação) e nos restantes seis, não foram encontradas quaisquer diferenças.

Outros trabalhos têm também verificado alguma diferenciação no efeito do género sobre as auto-percepções, constatando que estas parecem ser muito dependentes dos domínios específicos considerados. Por exemplo, alguns desses trabalhos verificaram que as auto-percepções relativas a competência atlética e a actividades físicas são de um modo geral mais elevadas nos rapazes, embora não se saiba se esta diferença também é acompanhada pelas performances dos sujeitos (Cugmas, 2002; Harter, 1985; Marsh, Craven & Debus, 1991; Peixoto & Mata, 1993, 1999). No que se refere às competências académicas, os resultados não são muito claros quando estas são consideradas globalmente verificando-se resultados contraditórios (Cugmas, 2002; Fontaine, 1991a,b; Peixoto, 1996; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1999). Verifica-se no entanto alguma consistência quando se consideram auto-percepções relativamente a domínios específicos, considerando-se normalmente as raparigas como melhores nas dimensões relacionadas com o domínio da língua/verbal e aspectos sociais e os rapazes na matemática e desportos (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Fontaine, 1991a,b; Marsh 1984; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991).

Para uma melhor compreensão das diferenças entre auto-percepções de rapazes e raparigas, ficam sempre em aberto duas questões, sendo uma relativa à real equivalência ou não das performances dos sujeitos e outra relativa à idade dos sujeitos.

A equivalência das performances dos sujeitos, nem sempre é explicitada ou avaliada, o que nos leva a colocar algumas questões sobre a razão dessas diferentes auto-

percepções, podendo estas ser ou não, originadas por diferenças efectivas em termos de realização, o que complexifica mais ainda esta questão e a sua abordagem. Por exemplo, no trabalho de Skaalvik (1990), verificaram-se diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às suas expectativas de sucesso[5] em resolução de problemas em 3 domínios (norueguês, inglês e matemática). Contudo estas diferenças foram acompanhadas por diferentes resultados dos sujeitos, na resolução dos mesmos problemas, tendo as raparigas melhores expectativas e também melhores resultados nos dois primeiros domínios.

Quanto à segunda questão, relativa à variável idade, parece-nos pertinente colocá-la já que estes trabalhos estudaram sujeitos de faixas etárias diferenciadas e para além desta ser uma variável de extrema importância na elaboração de auto-percepções de competência como iremos ver, também se tem verificado nalguns trabalhos, um efeito de interacção entre o género e a idade (Peixoto & Mata, 1993). Esta interacção poderá ser a explicação para os resultados de alguns trabalhos com crianças em idade pré-escolar (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995; Stipek & Ryan, 1997), onde não foram encontradas quaisquer diferenças entre rapazes e raparigas, nem em medidas associadas à percepção de competências, nem noutras medidas motivacionais, estando estes resultados em dissonância com os verificados em crianças mais velhas. Stipek e Ryan (1997) avançam precisamente como explicação para este facto, um início mais tardio dessa diferenciação, começando os seus efeitos a salientar-se só depois desta idade.

O efeito da idade é evidente na elaboração das auto-percepções de competência. Isto verifica-se porque as concepções de competência e os critérios a elas subjacentes variam e também porque as capacidades avaliativas também evoluem, procedendo a comparações mais elaboradas (Harter, 1985, 1989; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Peixoto & Mata, 1993; Stipek, 1998; Wigfield & Eccles,1994). Esta elaboração reflecte-se a vários níveis, por exemplo, crianças de idade pré-escolar associam quase exclusivamente o sucesso ao esforço, enquanto as mais velhas já começam a diferenciar o esforço, da performance e da capacidade. Por outro lado, as crianças mais novas, embora fazendo comparações com uma ou outra criança, não fazem comparações baseando-se em informações normativas do grupo, nem interpretam correctamente informações provenientes de comparações sociais, baseando-se por vezes em índices que não são os mais pertinentes, o que já não acontece com crianças mais velhas (Stipek, 1998). Todas estas diferenças levam a que se tenha consistentemente verificado que as auto-percepções

[5] Constructo relacionado com as percepções individuais de competência (Wigfield, 1997)

em crianças de idade pré-escolar e início de escolaridade são de um modo geral bastante elevadas, sofrendo um decréscimo à medida que as crianças vão crescendo (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Harter, 1989; Harter & Pike, 1984; Peixoto & Mata, 1993; Stipek & Ryan, 1997; Wigfield & Eccles, 1994).

(2) O Valor da tarefa

A percepção de competência anteriormente analisada, prendia-se directamente com a resposta à questão "Consigo fazer?". Contudo no estudo da motivação, os autores consideram que existe uma outra questão pertinente que normalmente se coloca e que é igualmente importante para se perceber toda a dinâmica motivacional, e que é "Quero fazer? Porquê?" (Stipek, 1998; Wigfield, 1997). A resposta a esta questão prende-se directamente com o valor atribuído à tarefa.

Para Wigfield (1997), o valor da tarefa refere-se aos diferentes incentivos individuais para se realizar determinada tarefa. Para este autor o valor subjectivo da tarefa envolve três componentes diferentes: **interesse** (quanto o indivíduo gosta ou está interessado na tarefa); **valor da realização** (importância da actividade); **utilidade** (utilidade da actividade). Este valor subjectivo da tarefa está relacionado quer com as intenções, quer com a decisão de desenvolver uma tarefa efectivamente (Wigfield, 1997). Segundo este autor existe um paralelismo bastante acentuado entre este constructo de valor subjectivo da tarefa e a motivação intrínseca, já que um dos aspectos característicos da motivação intrínseca, é o envolvimento total na actividade que se desenvolve e que pode precisamente resultar, em grande parte, do valor que é atribuído à tarefa resultante do seu interesse e satisfação de realização.

O valor atribuído à tarefa tem sido estudado em domínios específicos, e parece sofrer influência quer da variável género quer da variável idade. Eccles *et al.* (1993), num trabalho desenvolvido com crianças do 1°, 2° e 4° anos de escolaridade, verificaram existir um decréscimo ao valor atribuído à Leitura e à Música e um aumento para o valor do Desporto, não se tendo verificado alterações para a Matemática. Contudo Wigfield e Eccles (1994), também utilizando uma amostra alargada de crianças da mesma faixa etária, verificaram um decréscimo de valor e importância atribuídos às quatro actividades, mantendo contudo entre si as mesmas posições relativas, primeiro a leitura depois a matemática, seguidas do desporto e por último a música onde se verificou o decréscimo mais acentuado.

Quanto ao efeito do género este tem sido identificado para áreas específicas também. Assim Eccles *et al.* (1993) verificaram que os rapazes valorizavam mais o Desporto e as raparigas mais a Leitura e a Música. Também relativamente à diferente importância atribuída ao Desporto, são coincidentes os resultados do trabalho de Peixoto e Mata (1993).

(3) Objectivos e razões

Wigfield (1997), também se debruça sobre esta questão, considerando que o porquê de se desenvolver determinada tarefa, para além de estar associado à questão anteriormente apresentada sobre o valor da tarefa, está também relacionada com os objectivos de realização. Estes são definidos como as razões que as crianças têm para a realização em diferentes áreas. De um levantamento de vários trabalhos sobre este tema, o autor conclui que existem vários tipos de razões (metas), que se podem enquadrar em duas orientações diferentes: para aprender ou para "*outperform others*". Quando as metas se situam neste segundo tipo, há tendência para se escolherem tarefas e actividades que se conseguem realizar melhor. Quando pelo contrário, as metas são colocadas em termos de aprendizagem pessoal, a sua escolha recai mais sobre tarefas desafiantes e preocupam-se mais com o seu próprio progresso.

5.2. O conceito de motivação para a leitura

"Desde que nascera que, pelo seu aniversário não tinha recebido senão livros. Primeiro livros fofos de pano, depois, livros com grandes desenhos e poucas palavras, depois, ainda livros, mas com muitas palavras e poucos desenhos. Da sua cama, ao erguer o olhar, não via senão estantes cheias de livros e, de todos esses livros, não havia sequer um que ele tivesse desejado"...

"...Pensando e repensando nos últimos meses, de facto, dera-se conta de que não tinha havido uma única vez em que lhe tivessem explicado por que é que era preciso ler. Assim, enquanto a mãe lhe fazia escorregar para o prato uns pasteizinhos meio queimados, Leopoldo tomou fôlego e então, de uma só vez, disse:

- Mas por que é que é preciso ler?

Àquela pergunta seguiu-se um instante de silêncio. (...)

-Porque – respondeu o pai, bufando – quem lê conhece as coisas. E quem as conhece domina-as.

-Porque ler é importante – prosseguiu a mãe. (...)

-Ler torna-nos diferentes – acrescentou o pai – sem livros não se pode ser feliz.

Leopoldo escutou tudo sem responder e sem pôr objecções. Depois, quando acabou de comer, levantou-se, disse obrigado e voltou para o seu quarto. Apagou a luz e fingiu que dormia. De todas as respostas que os pais lhe tinham dado, não havia uma única que lhe parecesse credível e verdadeira.

Uma vez tinha ido jantar a casa do seu colega de carteira. Os pais dele tinham uma pastelaria, e em toda a casa – fora a lista telefónica – Leopoldo não vira um único pedaço de papel. Tinha comido coisas deliciosas e tinha-se divertido como jamais se divertira na sua própria casa. Embora nunca tivesse lido um livro, a família do seu colega tinha-lhe parecido uma família feliz. E então, se os livros não serviam para tornar as pessoas felizes, para que é que haviam de servir?" Susanna Tamaro, 2000, pp.17-19.

Tradicionalmente a psicologia educacional perspectivava a leitura essencialmente como um processo cognitivo (Wigfield & Guthrie, 1997b; Guthrie & Wigfield, 1998). Nos últimos anos, verificou-se uma alteração nesta posição, pois enquanto actividade que envolve esforço e pela qual se pode optar com mais ou menos frequência, deverá contemplar-se também a sua componente motivacional. Por outro lado, parece que esta componente motivacional começa a estruturar-se bastante precocemente. As atitudes positivas e o prazer em relação à leitura, que encoraja os que estão no início da aprendizagem, a persistir nos seus esforços, formam-se e sustentam-se antes das crianças iniciarem o ensino formal (Dombey & Spencer, 1994).

Ao mobilizar-se esta componente motivacional levantam-se algumas questões relativas a este conceito, sendo por tal, sentida a necessidade de caracterizá-lo e defini-lo com rigor e clareza. Um dos aspectos sobre os quais deve recair essa clarificação prende-se com a generalidade ou a especificidade para domínios particulares, do constructo.

Wigfield (1997), considera que, uma vez que as crianças desde cedo conseguem percepcionar as suas competências de forma distinta em diferentes domínios, este será um indício de que as crenças de competência não são gerais, mas relacionadas com domínios

específicos. Assim, embora na sua origem muitas vezes estejam constructos semelhantes (crenças, valores, interesses, metas...), o que influencia o envolvimento em leitura é diferente do que influencia o envolvimento noutros domínios, dependendo de domínio para domínio e de sujeito para sujeito. Por outro lado, mesmo relativamente à leitura, o que influencia vários sujeitos pode ser claramente diferente, ou seja os seus motivos podem ser diversos (Baker & Wigfield, 1999; McCombs, 1997; Wigfield, 1997).

O conceito de Motivação para a Leitura, é hoje em dia largamente utilizado na literatura, embora muitas vezes não sendo definido, e em algumas situações utilizado com significados ou abrangências diferentes. Baker, Scher e Mackler (1997), afirmam mesmo que os termos atitude, interesse e motivação, são muitas vezes utilizados na literatura de modo indiferenciado. Baker e Wigfield (1999), procurando precisamente diferenciar estes conceitos, consideram que muitos dos trabalhos na área da motivação, estão associados mais às atitudes em relação à leitura (afectos), ou ao interesse pela leitura (relacionado com a pessoa ou com o texto) do que directamente com a motivação. Nestes casos as consequências motivacionais das atitudes face à leitura são no sentido de que crianças com atitudes mais positivas estão mais motivadas para a leitura, enquanto que o interesse aparece associado com a compreensão do texto e outros desempenhos em leitura. Uma distinção clara entre atitudes e motivação, mas enfatizando a sua relação recíproca, é apresentada por Guthrie e Knowels (2001). Para estes autores as atitudes para a leitura são os sentimentos relacionados com a leitura que levam a que o sujeito procure ou evite situações de leitura, contudo são distintas dos objectivos motivacionais para a leitura. Não são metas nem razões para a leitura, não são as crenças e concepções que estão na origem dos comportamentos, são sim "*respostas afectivas que acompanham o comportamento de leitura iniciado por um estado motivacional*"(*op. cit.* p. 161).

Baker e Wigfield (1999), tentam conceptualizar a motivação para a leitura partindo de duas abordagens teóricas mais gerais, transpondo-as para o campo específico da leitura da perspectiva do '*engagement*' e motivação para o sucesso.

Este termo '*engagement*', tem sido muito utilizado, no âmbito da leitura, por diferentes autores, por vezes com algumas interpretações mais específicas, (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996). Contudo verifica-se alguma unanimidade, considerando-o todos como uma característica bastante desejável e positiva, tal como se pode verificar pelo levantamento que os autores fizeram, de algumas das definições de '*engaged*': desenvolve "*leitura frequente e sustentada*", reflecte "*diferentes modos de envolvimento pessoal com o*

texto", "*motivados para ler, para mobilizarem conhecimentos já adquiridos, empregarem estratégias cognitivas e para interagirem socialmente como membros de uma sociedade letrada*" (*op. cit.* pp.xv-xvi). O termo '*engaged reader*' envolve assim a conjugação de estratégias cognitivas, conhecimento conceptual e metas motivacionais durante a leitura (Guthrie & Knowels, 2001). Esta concepção de '*engaged reader*' é perfeitamente coincidente com a descrita por vários autores (Afflerbach, 1996; Guthrie, McGough, Bennett & Rice, 1996) e que transparece de forma clara na afirmação seguinte: " O '*Engaged reader' está motivado para ler por diferentes razões, utiliza conhecimento ganho a partir da experiência anterior para gerar novos conhecimentos e participar em interacções sociais significativas em torno da leitura"* (Baker & Wigfield, 1999, p.452) ou sinteticamente como afirma Gambrell (1996), é "*Motivado, conhecedor, estratégico e interactivo socialmente"* (*op. cit.* p.16). Portanto a motivação para a leitura é uma condição indispensável para que exista '*reading engagement*' (Guthrie & Knowels, 2001).

Quanto à referência ao quadro teórico da motivação para o sucesso, são mobilizados aspectos como a importância que a percepção de competência, os valores e metas de sucesso, assim como a motivação intrínseca e extrínseca, que desempenham um papel um papel de extrema importância na selecção das actividades a desenvolver, na sua duração e no investimento que nelas se faz. Wigfield (1998), entre outros autores, considera, por exemplo, que as crenças, valores e objectivos (metas), estudados pelos teóricos da motivação podem ser conceptualizados nalgumas questões que as crianças se colocam: "Consigo ter sucesso?" e "Quero ter sucesso e porquê?" ou especificamente para as questões da leitura, "Consigo ser um bom leitor?" ou "Quero ser um bom leitor e porquê?". A primeira questão prende-se com as percepções de capacidade e eficácia e com as expectativas que a criança a partir daí desenvolve. A segunda questão prende-se mais com o valor e interesse atribuído à tarefa e à sua realização, a sua utilidade e consequentemente associadas a esta questão surgem as concepções de motivação intrínseca e extrínseca. Por outro lado, é importante também aqui considerar as metas, objectivos de realização, que se prendem com as razões que as crianças têm para serem bem sucedidas ou para realizarem as tarefas e que podem ser bastante diferentes e consequentemente produzirem influencias diferentes. Baseado nestas questões e nos conceitos inerentes a cada uma delas o autor faz a transposição directa para a leitura, conceptualizando então a motivação para a leitura, como devendo envolver factores diversificados, não se assumindo

como uma única motivação para a leitura, mas como um constructo complexo que envolve várias dimensões.

Para estes autores (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 1997, 1998; Wigfield; Guthrie & McGough,1996; Guthrie, McGough, Bennett & Rice, 1996) a motivação para a leitura assume-se assim como um constructo multidimensional, com domínios distintos e específicos, possíveis de caracterizar através da utilização de instrumentos adequados. Esta multidimensionalidade resulta do facto de existirem variadas razões (*motives*) que podem influenciar o envolvimento e a performance em leitura (Wigfield, 1997). Entre estas estão as suas percepções de competência e eficácia, valores e objectivos de aprendizagem e performance, assim como aspectos sociais ligados à leitura, já que esta é uma actividade social.

Uma grande complexidade na abordagem da motivação para a leitura, também transparece na abordagem feita por Oldfather e Wigfield (1996), denominando-a de motivação para a literacia e reflectindo sobre dois aspectos principais. Por um lado, as **relações do leitor com o texto**, realçando aqui quer aspectos ligados ao interesse do material escrito e à sua influência na compreensão, na utilização de estratégias eficientes de aprendizagem e no nível de atenção dos sujeitos; quer aspectos associados à forma como a informação relevante é apresentada e a sua influência na selecção e retenção dessa informação por parte do leitor. Por outro lado, as **relações com o contexto social**, onde estão presentes, não só as interacções em contextos mais formais de aprendizagem, que podem ser mais ou menos potencializadores de envolvimento, mas também realçam a importância dos contextos informais e da sua importância no desenvolvimento e manutenção da motivação para a literacia. Oldfather e Wigfield (1996), fazem também um levantamento de conceitos que consideram chave, numa abordagem à motivação para a literacia. Estes conceitos devem ser considerados com relações dinâmicas e interactivas entre si, já que determinadas condições sobre um aspecto podem originar a presença de outras condições sobre outro aspecto. Estes conceitos, como podemos ver pelo Quadro 7, encontram-se distribuídos por três áreas distintas: (1) Crenças sobre si próprio (*'Beliefs about self'*), (2) Crenças sobre a literacia (*'Beliefs about literacy'*) e (3) Relações com uma comunidade encorajadora de literacia (*'Relationships with a supportive literate community'*).

Quadro 7- Conceitos chave numa abordagem à motivação para a literacia, segundo Oldfather e Wigfield (1996).

Os alunos podem motivar-se para a literacia quando:	
Crenças sobre si próprio	• Constróem uma percepção de si próprios enquanto leitores, escritores e conhecedores. • Se acham competentes como leitores e escritores
Crenças sobre a literacia	• Sentem a literacia como intrínseca e pessoalmente de valor, relacionando-a com as suas metas. • Percebem que a literacia está associada com a pesquisa e a compreensão (construção de significado).
Relações com uma comunidade encorajadora de literacia	• Sentem os ambientes de aprendizagem como locais de realização dos seus interesses. • Sentem a aprendizagem da literacia como resultante de colaboração. • Sentem os ambientes de aprendizagem como locais onde as suas acções e actividades de literacia são consideradas de forma séria. • Contactam com ambientes de aprendizagem ricos em produções escritas e em ideias, e estimulam interacções com colegas, professores e pais. • Têm oportunidades de utilizar a leitura e escrita de forma significante. • A escola, família e membros da comunidade colaboram em actividades significantes de literacia, numa perspectiva social ou pessoal.

Os conceitos contemplados nas diferentes áreas, têm sido estudados de formas diversas. Assim, para os relacionados com as crenças sobre si próprio, tem-se procedido à caracterização das auto-percepções de leitor (*e.g.* Chapman & Tunmer, 1995; Henk & Helnick, 1995) e ao estudo das suas relações com as realizações em leitura (Chapman & Tunmer, 1995, 1997). Relativamente às crenças sobre a literacia, estas têm sido contempladas nalguns instrumentos de caracterização da motivação para a leitura (*e.g.*. Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni , 1996; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996). Por fim as relações com a comunidade encorajadora de literacia, têm sido, no âmbito do estudo da motivação contempladas também nalguns instrumentos específicos, tendo-se contudo neste momento, também direccionado a sua análise para a literacia familiar (*e.g.* Baker *et al.*, 1995; Scher & Baker, 1996).

5.3. A avaliação da motivação para a leitura

Conceptualizando a motivação para a leitura, como atrás foi descrito, foi surgindo a necessidade de confirmar as posições tomadas, da operacionalizar e consequentemente de

proceder à sua avaliação. Vão surgindo assim alguns instrumentos de caracterização da Motivação para a leitura, sendo alguns, neste momento ainda, alvo de reformulações de modo a torná-los mais fiáveis e esclarecedores desta problemática.

(1) MRQ -Motivation for Reading Questionnaire

Foi concebido por Wigfield, Guthrie e McGough (1996), e pretende avaliar 11 dimensões distintas da motivação para a leitura em crianças do 3º ao 6º anos de escolaridade. Estas dimensões foram pensadas tendo como referência o quadro teórico da motivação geral, acabando, de alguma forma, segundo Wigfield (1998) por dar resposta às questões de referência apresentadas anteriormente, "Consigo ser um bom leitor?" e "Quero ser um bom leitor e porquê?", tal como se pode verificar pela síntese apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 – Dimensões do *Motivation for Reading Questionnaire* - MRQ

"Consigo ser um bom leitor?"	**"Quero ser um bom leitor e porquê?".**
Eficácia na leitura Desafio da Leitura Fuga à Leitura	Curiosidade pela leitura Envolvimento (Prazer)* Reconhecimento Notas Importância Competição Razões Sociais Complacência

Adaptado de Wigfield, 1998, p.19
Legenda: Competência em leitura; Aspectos Sociais; Razões
* Esta dimensão foi denominada de forma diferente nalgumas fontes de referência: *Involvement, Aesthetic Enjoyment of Reading, Aesthetic Involvement*

Estas 11 diferentes dimensões, podem também ser organizadas em três grandes grupos consoante os aspectos para que reenvia o conteúdo dos seus itens (Wigfield, 1997). Um primeiro grupo, baseia-se na **competência e na eficácia em leitura** . Neste grupo, podem considerar-se duas dimensões da motivação : Eficácia na Leitura, que se refere à crença que a criança tem em ser bem sucedido em leitura, e o Desafio da Leitura, ou seja a satisfação que a criança sente por ter assimilado ideias complexas do texto. O segundo grupo, baseia-se nos trabalhos teóricos da motivação intrínseca/extrínseca, sendo aqui consideradas as dimensões que reenviam para as **razões** apresentadas para a realização de leitura. Neste grupo, podem incluir-se, cinco dimensões diferentes: Curiosidade pela

Leitura, que avalia o desejo aprender algo sobre um tópico interessante; Prazer pelo tipo de leitura , que tem a ver com o prazer de ler um texto literário ou um texto informal; Reconhecimento, refere-se às gratificações resultantes pelo reconhecimento por parte dos outros, do seu sucesso em leitura; Leitura para as Notas, que se prende com as avaliações da sua competência em leitura, e finalmente Importância da Leitura. Destas cinco dimensões, três reenviam para a motivação intrínseca (Curiosidade, Prazer e Desafio) e duas para aspectos mais extrínsecos da motivação (Reconhecimento e Notas). O terceiro grupo, refere-se a **aspectos sociais** da leitura. Este inclui quatro dimensões, que se baseiam na premissa de que ler é uma actividade social: Razões sociais para a leitura, reenviando para experiências sociais de leitura e a sua partilha com os outros; Competição na Leitura, que avalia o desejo de ultrapassar os desempenhos dos outros em leitura; Complacência, que se prende com o facto da criança ler para atingir um objectivo externo ou um pedido que lhe foi dirigido. Por fim uma última dimensão, chamada Fuga à Leitura, composta por uma série de itens que avaliam as aspectos que os estudantes dizem não gostar na leitura.

Para cada uma das dimensões existe um número variável de afirmações e pede-se ao sujeito que responda posicionando-se face a cada uma delas.

(2) MRP- Motivation to Read Profile

O MRP é um instrumento de caracterização da motivação para a leitura, criado por Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996) e que se destina a crianças do 2º ao 6º ano de escolaridade. É constituído por dois instrumentos diferentes: Caracterização da Leitura e Entrevista. A caracterização de leitura é feita pelo próprio e pode ser realizada em grupo, enquanto a Entrevista é de passagem individual. A **Caracterização de Leitura**, é constituída por 20 itens que avaliam duas dimensões específicas da motivação: Autoconceito de leitor *e* Valor da leitura. Os itens do Autoconceito pretendem caracterizar a forma como os sujeitos percepcionam a sua competência em leitura e a sua competência quando se comparam com os seus colegas. Os itens da dimensão Valor da leitura procuram obter informação sobre o valor que os sujeitos atribuem às tarefas e actividades de leitura, particularmente em termos de grau de envolvimento e frequência de participação nessas actividades de leitura. A **Entrevista** é constituída por três secções. A primeira (3 questões) refere-se a factores motivacionais relacionados com a leitura de textos narrativos. A segunda recai sobre leitura informativa (3 questões) e por fim a

terceira parte, constituída, por oito questões foca factores mais gerais relativos à motivação para a leitura (hábitos, preferências, etc). Os dados da entrevista são tratados de forma qualitativa e servem como complemento à informação obtida pelo questionário, já que permitem concretizar interesses, actividades mais agradáveis, situações específicas, de modo a poder responder adequadamente a esses interesses e necessidades.

(3) MRS – Motivation for Reading Scale

Scher e Baker (1997) construíram também uma escala de motivação para a leitura, composta por 13 itens. Embora partindo de um instrumento, conceptualmente organizado em quatro dimensões (Prazer, Valor, Autoconceito e Actividades de Biblioteca), a sua estrutura factorial não foi coincidente com a conceptualizada. Assim este instrumento avalia cinco componentes factoriais: Importância de acesso, Informação, Prazer, Autoconceito e Contextos Sociais. Os itens relativos à Importância de acesso referem-se entre outras coisas ao acesso a livros nas bibliotecas ou ofertas. A dimensão Informação refere-se à utilização da informação recolhida através dos suportes de leitura. Quanto ao Prazer, os dois itens que constituem esta dimensão, reenviam para o gosto da criança na leitura. A quarta dimensão que é o Autoconceito, agrupa itens que reenviam para a forma como o sujeito se percepciona enquanto leitor no presente e no futuro. Por fim os dois itens da dimensão Contextos Sociais referem-se a situações de leitura partilhada. À semelhança dos instrumentos anteriores, pretende-se caracterizar o grau de identificação de cada sujeito face a cada uma das afirmações contidas em cada um dos itens.

(4) Eu e a Leitura

Monteiro e Mata (2001), tendo como referência os instrumentos anteriormente apresentados (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni (1996), Scher & Baker, 1997; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996), construíram um questionário de motivação para crianças dos quatro primeiros anos da escolaridade básica – *Eu e a Leitura.* Foram criadas duas versões equivalentes desta escala, uma para crianças do 1º e 2º anos de escolaridade de passagem individual, e outra para crianças do 3º e 4º anos de escolaridade que pode ser administrada colectivamente.

Este instrumento é constituído por 20 itens, organizados em três subescalas que avaliam três dimensões distintas da motivação para a leitura. Destas subescalas, duas reenviam para aspectos mais intrínsecos da motivação (Prazer/Valor e Autoconceito),

enquanto a outra reenvia para aspectos extrínsecos (Reconhecimento). Apesar das escalas de motivação destinadas a crianças mesmo no início da escolaridade (1º e 2º anos), normalmente não considerarem dimensões relacionadas com a vertente extrínseca, esta foi contemplada neste instrumento. Por um lado, porque Wigfield, Guthrie e McGough (1996), verificaram em crianças um pouco mais velhas, por entrevistas e por um questionário de motivação para a leitura, que na base deste constructo, estavam aspectos associados quer a factores intrínsecos, quer extrínsecos. Por outro lado foi considerado que em fases iniciais de aprendizagem, pode ser muito importante, e até por vezes determinante, o reconhecimento, o apoio e os incentivos que os outros significativos vão dando e até a comparação que o sujeito vai fazendo das suas competências em relação aos outros. Assim, os itens deste instrumento encontram-se organizados, por uma estrutura factorial de três dimensões distintas: Prazer/Valor da leitura com 8 itens que reenviam para a importância que se pode atribuir à leitura, assim como ao prazer que dela se pode retirar; Autoconceito de leitor, com todos os seus 7 itens a referirem-se à forma como a criança percepciona a sua competência em situações de leitura; Reconhecimento cujos itens reenviam para a importância atribuída pela criança não só ao reconhecimento externo (pelos outros), do seu desempenho e sucesso na leitura como também à comparação social do sujeito com os outros.

Divergindo um pouco deste tipo de instrumentos, existem outros também mobilizados para os estudos da motivação, mas que procuram caracterizar mais as atitudes das crianças ou jovens face à leitura (Bottomley, Henk & Melnick, 1998; Brooks, 1995; Henk & Melnick, 1995; McKenna, Kear & Elsworth, 1995. Contudo estes instrumentos acabam por ter uma estrutura muito semelhante aos anteriormente apresentados, abordando alguns tópicos comuns.

Síntese

Uma análise global, dos vários instrumentos apresentados, permite-nos verificar que entre eles se identificam algumas semelhanças e algumas diferenças. Quanto às semelhanças, podemos constatar uma **estrutura semelhante** de todos eles, em que existem algumas afirmações sendo pedido aos sujeitos, para caracterizarem o seu grau de identificação com essas afirmações. Em todos eles há assim uma **graduação** nas respostas solicitadas, não se resumindo a respostas dicotómicas. Por outro lado, todos eles apresentam a motivação como um constructo **multidimensional,** tendo subjacente a ideia de que os sujeitos podem estar mais ou menos motivados para uma tarefa, por razões

distintas. Associada a esta ideia surge também uma outra semelhança que é o facto de que a grande ênfase na interpretação dos resultados obtidos, é sempre colocada nas várias dimensões e não num eventual resultado global, resultante da média ou soma dos valores parcelares. Quanto às diferenças podemos verificar que embora a estrutura seja semelhante, por vezes os **itens são apresentadas de forma diferente** (lúdica/não lúdica; oral/escrito), consoante a idade, as competências cognitivas e de desempenho em leitura dos sujeitos. Embora concebendo a motivação como um constructo multidimensional, a **operacionalização das dimensões** é feita de forma diferente nos vários instrumentos. Enquanto Wigfield, Guthrie e McGough (1996) contemplam 11 dimensões distintas, nos outros instrumentos são consideradas bastante menos dimensões (entre 2 e 5). Esta diferença pode nalguns casos ser interpretada tendo em conta a faixa etária a que se destina o instrumento já que por exemplo o MRQ (Wigfield *et al.* 1996) é o único que não abrange crianças abaixo do 3º ano. Assim, à medida que a faixa etária dos sujeitos a quem se destina o instrumento, vai aumentando, verifica-se uma tendência para que o número de dimensões contempladas pelo instrumento, aumente também.

5.4. Características da motivação para a leitura, nas crianças

Vários trabalhos têm sido desenvolvidos nos últimos anos, procurando caracterizar a motivação para a leitura nas crianças, e identificar variáveis originando ou estando correlacionadas com diferenças nos perfis motivacionais das crianças, para a leitura.

5.4.1. Efeitos da idade na motivação para a leitura

A variável idade, e o seu efeito na motivação e atitudes face à leitura, tem sidó objecto de análise, nalguns dos trabalhos realizados nesta área. Os resultados destes estudos, embora nem sempre totalmente concordantes, apontam para o efeito desta variável nalguns aspectos dos perfis motivacionais das crianças.

Wigfield (1997), procurando fazer uma análise sobre o desenvolvimento da motivação para a leitura, considera que esta deve ser feita a dois níveis: a forma como os diferentes aspectos se desenvolvem e análise das alterações dos valores médios motivacionais, ao longo do percurso escolar. Sobre o primeiro eixo de análise, as

conclusões não são muito claras, devido à escassez de trabalhos longitudinais e transversais realizados, mas alguns índices apontam para uma evolução de uma motivação para a leitura, inicialmente mais global, e evoluindo no sentido de uma maior diferenciação, com uma estrutura factorial mais complexa (Wigfield, 1997). Quanto a este aspecto, Scher e Baker (1997), procuraram estudá-lo, num trabalho longitudinal realizado com alunos do 1° ao 2° ano, e verificaram que, embora se verificasse uma relação entre as motivações das crianças no 1° e 2° ano, os alunos no 2° ano apresentavam perfis motivacionais com uma estrutura mais diferenciada do que no 1° ano. Esta constatação, vai no sentido da ideia avançada por Wigfield (1997), de uma gradual diferenciação da motivação para a leitura, ao longo do percurso escolar.

Relativamente ao aumento, decréscimo ou estabilização dos níveis de motivação para a leitura, ao longo do percurso escolar, a maior parte dos trabalhos realizados apontam para um decréscimo dos valores, nalguns domínios específicos. Contudo, a pouca diferenciação etária das amostras utilizadas na maioria dos trabalhos realizados, leva a que muitos dos resultados não sejam totalmente conclusivos (Wigfield, 1997).

Wigfield e Guthrie (1997a), num estudo realizado com crianças do 4° e 5° anos de escolaridade, utilizando o MRQ, verificaram-se algumas diferenças na motivação para a leitura destas crianças, já que no início do ano lectivo, em várias das subescalas (Eficácia, Reconhecimento, Social), as crianças mais velhas se apresentavam como menos positivamente motivadas. Utilizando o mesmo questionário, mas comparando os perfis motivacionais de crianças do 5° e 6° anos de escolaridade, também Baker e Wigfield (1999) encontraram resultados em grande parte semelhantes, já que verificaram um decréscimo dos valores nas subescalas Social e Reconhecimento. Assim as crianças mais velhas sentiam-se menos motivadas para ler por Razões Sociais e para obterem Reconhecimento externo.

Também Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), identificaram uma certa diferenciação nos perfis motivacionais de crianças de idades diferentes. Estes autores, trabalharam com crianças do 3° e 5° anos de escolaridade, utilizando um instrumento diferente do dos autores do estudo anteriormente apresentado *(Motivation to Read Profile)*. Verificaram que crianças mais novas (3°) tinham resultados mais positivos que as mais velhas (5°), na dimensão Valor da leitura.

Monteiro e Mata (2001), no que se refere ao ano de escolaridade identificaram o efeito desta variável nas três subescalas da motivação para a leitura contempladas no seu

instrumento (Eu e a Leitura): Prazer/Valor, Autoconceito, Reconhecimento. Enquanto que para a subescalas do Prazer e Reconhecimento os valores decresceram com o ano de escolaridade, para o Autoconceito verificou-se o efeito inverso, tendo os sujeitos mais velhos, evidenciado perfis motivacionais com valores médios mais elevados nesta dimensão. As autoras procuraram interpretar estes efeitos, mobilizando alguns aspectos referentes quer a características do próprio desenvolvimento, quer a aspectos inerentes ao processo de aprendizagem. O decréscimo dos valores motivacionais na dimensão **Prazer/Valor** da leitura, foi justificado pelo facto das crianças na sua aprendizagem escolar, fazerem uma utilização da leitura muito escolarizada (cópias, ditados, fichas...) e provavelmente muito pouco funcional e lúdica, influenciando esta a sua percepção do **Prazer/Valor** a retirar das situações de leitura. A dimensão **Autoconceito** foi, entre as três consideradas, a única em que se verificou um aumento com a idade, sendo este interpretável pela área específica para que reenvia, ou seja a leitura. Assim o aumento efectivo de competências das crianças em leitura, ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade, pode explicar o aumento da sua percepção de competência. Quanto ao decréscimo na dimensão **Reconhecimento,** à medida que há progressão no ano de escolaridade, Monteiro e Mata (2001), consideram-no interpretável, pelo facto de que à medida que os sujeitos vão crescendo, se vão tornando e sentindo como mais competentes enquanto leitores, tendo assim menos necessidade que outros (pais, amigos, professores) reafirmem a sua competência em leitura.

Procurando também caracterizar o efeito da variável ano de escolaridade, na motivação para a leitura, Bártolo (2000), igualmente com uma amostra portuguesa, trabalha com crianças do 4º e 5º anos de escolaridade, verificou um decréscimo do Valor da leitura e do Autoconceito de leitor, com a idade.

Estudando a motivação para a leitura e escrita, num grupo de crianças quando estavam no jardim de infância e posteriormente, no final do seu 1º ano de escolaridade, Mata, Alves Martins e Formosinho (2002), verificaram um padrão de certa forma diferente do anteriormente referido. Quanto à dimensão Prazer, não se identificaram alterações significativas de um ano para o outro. Contudo foi evidente um aumento significativo do Valor atribuído à leitura e escrita, enquanto que para o Autoconceito de leitor/escritor, se verificou uma descida.

Os trabalhos de McKenna (2001) e McKenna, Kear e Ellsworth (1995), embora não trabalhando directamente com as motivações, mas sim ao nível das atitudes face à

leitura, apresentam resultados, em certos aspectos, semelhantes aos dos autores anteriores. Estes apontam no sentido de um decréscimo das atitudes face à leitura, tanto no que se refere à Leitura Recreativa, como à Académica, entre o 1º e o 6º ano. Estas iniciam-se como relativamente positivas, e finalizam ao nível da indiferença. Estas diferenças mostraram-se significativas entre quase todos os anos para as duas situações. As atitudes negativas face à leitura recreativa mostraram-se relacionada com o nível de competência, sendo mais evidentes nos leitores com mais dificuldades. Os autores consideram que esta descida das atitudes, em parte pode ser explicada pelo impacto da baixa competência em leitura, nos anos mais avançados. Por outro lado, embora esta descida possa ser influenciada pela baixa atitude dos leitores mais fracos, mesmo os bons leitores, apresentam um decréscimo, nas suas atitudes, embora não tão acentuado. Também Hall e Coles (1999), verificaram uma tendência para que as crianças mais novas não só julgarem a leitura de forma mais positiva, como também lerem mais livros. Em Portugal, um estudo feito com estudantes do 2º, 3º ciclo e do secundário, mostrou que apesar de existir uma atitude claramente positiva face à leitura, esta decresce à medida que se progride na escolaridade já que a percentagem dos estudantes que afirmam não gostar de ler aumenta entre o 2º ciclo e o secundário de 16,7% para 30,2% (Castro & Sousa, 1998). Verificou-se ainda que esta atitude positiva é de certa forma contrariada pelas práticas e hábitos efectivos de leitura, concluindo os autores que "*os princípios afirmados ao nível do discurso, não encontram necessariamente correspondência com as práticas culturais em que os estudantes preferem envolver-se*" (*op.cit.*p.146).

O Quadro 9 apresenta uma síntese dos diversos efeitos da variável ano de escolaridade, nas características da motivação para a leitura.

Parece-nos que esta diversidade de efeitos encontrada, e o facto de alguns aspectos da motivação para a leitura parecerem decrescer, enquanto noutros se nota um aumento, podem em parte ser explicados pelas suas diferentes características. Existem motivos associados a aspectos mais intrínsecos, outros a aspectos mais extrínsecos, outros ligados a percepção de competências, outros à componente valor ou prazer retirados das situações de leitura, etc., sendo natural diferentes variações entre eles, ao longo do desenvolvimento. Por outro lado, a acrescentar ainda, parece-nos importante contemplar a etapa escolar onde as crianças se encontram, que poderá também influenciar de forma diferenciada, estas variações.

Quadro 9 - Síntese dos resultados sobre a influência do ano de escolaridade na motivação para a leitura.

Estudos	Ano	DIMENSÕES				
		Eficácia / Autoconceito	Reconhe-cimento	Aspectos Sociais	Valor	Prazer
Wigfield & Guthrie, 1997a	**4º e 5º**	↓	↓	↓	≅	≅
Baker & Wigfield, 1999	**5º e 6º**	≅	↑	↓	≅	≅
Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996	**3º e 5º**	≅			↓	*↓
Monteiro & Mata, 2002	**1º ao 4º**	↑	↓		*↓	↓
Bártolo, 2000	**4º e 5º**	↓			↓	*↓
Mata, Alves Martins & Formosinho, 2002	**PP 1º**	↓			↑	≅

Legenda: ↑ Subida; ↓ Descida; ≅ Sem alteração significativa. A sombreado encontram-se as dimensões não contempladas pelos instrumentos utilizados. * Embora não exista como dimensão específica, existem itens que reenviam directamente para esta dimensão mas que estão intercalados noutra sub-escala.

Assim, parece-nos não ser correcto nem trazer grandes vantagens, falar em descidas na motivação para a leitura, mas sim referir claramente os domínios onde se dão essas descidas e situá-las em termos de faixa etária, já que consoante as características desses domínios e as idades das crianças, as alterações dos valores motivacionais podem ter interpretações e implicações completamente diferentes.

Por outro lado, mesmo relativamente ao mesmo aspecto (*e.g.* Autoconceito/Eficácia) nota-se quer um aumento quer um decréscimo. Parece-nos que na interpretação destas oscilações, embora necessitem de aprofundamento, poderão estar subjacentes outros factores, como: a etapa de aprendizagem da leitura (fase inicial ou não); a transição de ciclo, como é o caso da passagem do 4º para o 5º ano, no estudo de Bártolo (2000); e também o conteúdo específico dos itens, já que estes poderão caracterizar o autoconceito de leitor, com base em referências diferentes (*e.g.* comparação com terceiros

ou evolução do próprio), podendo estes aspectos ter repercussões distintas em idades diferentes.

5.4.2. Efeitos do género na motivação para a leitura

O efeito do género nos perfis motivacionais para a leitura, tem também sido alvo de análise e caracterização nalguns dos trabalhos realizados nesta área.

Baker e Wigfield (1999), utilizando o MRQ, com alunos do 5º e 6º anos, constataram um efeito da variável género em 9 das subescalas do instrumento: Eficácia, Desafio, Curiosidade, Envolvimento, Importância, Reconhecimento, Notas, Social e Complacência. Em todas estas dimensões, as raparigas apresentaram sempre resultados superiores aos dos rapazes. Wigfield e Guthrie (1997a), verificaram também que rapazes e raparigas dos 4º e 5º anos, divergiam na sua motivação para a leitura, nas dimensões Eficácia, Importância, Social e Competição. Em todas estas dimensões, com excepção da Competição, as raparigas apresentaram valores mais elevados que os rapazes. Também com sujeitos do 5º a 9º ano, Monteiro e Mata (2002), obtiveram resultados muito semelhantes, já que das quatro dimensões onde se verificou o efeito do género (Prazer, Razões Sociais, Competição, Reconhecimento), foi também somente na competição que os rapazes apresentaram valores mais elevados que as raparigas.

Monteiro e Mata (2001), trabalhando com crianças do 1º ao 4º ano, constataram também o efeito da variável género, na motivação para a leitura, em duas das três dimensões analisadas: Autoconceito e Reconhecimento. Para o Autoconceito, foram os rapazes que apresentaram valores mais elevados, enquanto o inverso ocorreu para o Reconhecimento, surgindo os valores mais elevados no perfil das raparigas. Também para a população portuguesa, Bártolo (2000), em crianças do 4º e 5º anos de escolaridade, verificou a existência de valores motivacionais, mais baixos nos rapazes, nas duas dimensões estudadas: Valor da leitura e Autoconceito de leitor.

Em relação às atitudes face à leitura McKenna (2001; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995) procuraram também analisar o efeito do género. Verificaram um efeito desta variável, em crianças do 1º ao 6º anos, desenvolvendo as raparigas atitudes mais positivas face à leitura recreativa, do que os rapazes, e aumentando essa diferença com a idade. Não foram encontradas diferenças face á leitura académica.

No conjunto, os resultados dos vários estudos apresentados, são em grande parte consonantes, quanto ao efeito do género na motivação para a leitura. Quase sistematicamente aparecem, nos domínios em que se encontraram diferenças, as raparigas como mais motivadas do que os rapazes. As únicas excepções foram ao nível da dimensão, Competição na leitura (desejo de ultrapassar as performances dos outros) que parece motivar mais os rapazes que as raparigas (Wigfield & Guthrie, 1997a) e também no que se refere ao Autoconceito de leitor (Monteiro & Mata, 2001) percepcionando-se as raparigas como menos competentes enquanto leitoras. De realçar que em parte, este último resultado parece um pouco contraditório com o encontrado noutros estudos, quer na dimensão Eficácia ou Auto-Eficácia (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a) quer no Autoconceito de leitor de Bártolo (2000). Quanto à diferença com os valores das dimensões Eficácia ou Auto-Eficácia (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a) esta pode ser justificada por dois aspectos. Por um lado, pelas crianças dos estudos em causa terem idades diferentes, já que Monteiro e Mata (2001) trabalharam com crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, enquanto os outros autores com crianças entre o 4º e o 6º ano. Apesar dos vários estudos realizados, não terem identificado nenhuma interacção entre a variável ano de escolaridade e género, este pode em parte ter ficado ocultado pela relativa pequena diferenciação de idades dos sujeitos em cada um dos estudos. Por outro lado a explicação avançada por Monteiro e Mata (2001), pode também servir de justificação para esta diferença. Segundo as autoras, no estudo de Baker e Wigfield (1999), a subescala de Auto-eficácia, é constituída por itens com características diversas. Dois dos quatro itens utilizados pelos autores na Auto-eficácia avaliam a eficácia do sujeito por comparação com algo ou com outros, enquanto que nos outros dois procura-se obter a percepção do sujeito enquanto leitor sem reenviar directamente para comparações. Porém os 7 itens da subescala de Autoconceito do estudo de Mata e Monteiro (2001), são deste último tipo. Estas autoras levantam então a hipótese destes dois tipos de questões não serem equivalentes, originando percepções de competência, baseadas em referentes diferentes, podendo assim conduzir às diferenças encontradas.

Esta quase unanimidade, na diferenciação dos perfis motivacionais de rapazes e raparigas, parece-nos também reflectir algum peso de influências sociais, já que pode resultar da interiorização de expectativas culturais, de que as raparigas, são mais positivas face à leitura do que os rapazes (Baker & Wigfield, 1999) ou mesmo da percepção de que as raparigas terão menos dificuldades no processo de aprendizagem da leitura.

5.4.3. Outras variáveis relacionadas com a motivação para a leitura

Tal como apresentámos anteriormente, Oldfather e Wigfield (1996), consideram que as crianças podem motivar-se para a literacia quando desenvolvem **Crenças sobre si próprias,** positivas, **Crenças sobre a literacia**, de modo a considerá-la importante e de valor e também **Relações com uma comunidade encorajadora de literacia**. Os dois primeiros aspectos foram anteriormente analisados, através de alguns domínios específicos dos instrumentos de caracterização dos perfis motivacionais para a leitura, anteriormente apresentados (Autoconceito, Eficácia, Valor, Importância, etc). Contudo o estudo da influência do ambiente de literacia circundante e das relações nele estabelecidas, embora abordado mais ou menos indirectamente por alguns domínios dos referidos instrumentos (Reconhecimento, Social ou Complacência), tem sido objecto de uma análise mais profunda e sistemática.

Já anteriormente, no capítulo da literacia familiar, apresentámos alguma desta análise referente ao ambiente de literacia. Contudo a influência e caracterização de ambientes mais formais e também, embora de uma forma ainda muito incipiente, a influência de aspectos culturais tem também sido objecto de alguns trabalhos.

(1) A influência de aspectos culturais na motivação para a leitura

Pelo facto do estudo da motivação para a leitura ainda ser relativamente recente, a comparação dos perfis motivacionais de sujeitos com realidades culturais diferentes, ainda não é muito desenvolvido nem sistemático. Contudo alguns trabalhos têm já sido desenvolvidos em realidades culturais diferentes (Au, 1998; Baker & Wigfield, 1999; McKenna, Kear & Ellsworth,1995; Rueda, McGillivray, Monzó & Arzubiaga, 2001), podendo-se começar a extrair algumas conclusões, ou melhor, pistas para uma análise posterior mais aprofundada.

Rueda, MacGillivray, Monzó e Arzubiaga (2001), com o objectivo de estudarem o efeito dos aspectos culturais, calculando 5 índices que denominaram da Factores Ecoculturais: Imigração (adaptação), cultura e linguagem, conhecimento instrumental, apoio familiar e carga de trabalho com a família. Verificaram que alguns destes factores se

relacionavam com os dois domínios da motivação para a leitura estudados: Auto-conceito de leitor e Valor da leitura. Cultura e linguagem apareceram correlacionados com o Auto-conceito de leitor, ou seja quanto melhores se percepcionavam as crianças enquanto leitoras maior envolvimento havia por parte das famílias em actividades culturais e outras associadas ao domínio da língua. Por outro lado, o Apoio familiar (tempo juntos, encorajamentos, etc.) surgiu positivamente associado ao Valor atribuído à leitura, enquanto a Carga de trabalho familiar estava correlacionada negativamente com esta dimensão motivacional.

Relativamente às atitudes face à leitura, McKenna, Kear e Ellsworth (1995), trabalharam com uma amostra de sujeitos americanos, mas oriundos de grupos étnicos diferentes (Afro-Americanos, brancos, hispanicos). Verificaram que a influência do grupo étnico nas atitudes face à leitura, não se mostrou como significativa, nas três subculturas americanas estudadas, justificando os autores tal indiferenciação pelo facto de provavelmente as normas culturais em relação à leitura serem nelas semelhantes.

(2) A influência do contexto de aprendizagem na motivação para a leitura

A organização da sala de aula, o tipo de materiais disponíveis e os modos de exploração, o tipo de interacção com professor e colegas, são certamente factores que influenciam a motivação para a aprendizagem (Block, Oakar & Hurt, 2002; Newby, 1991; Oldfather, 1993; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995). Esta influência é evidente, por exemplo nos trabalhos de Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995) e Newby (1991). Stipek *et al.* (1995) estudaram precisamente o efeito de dois tipos de abordagem em educação pré-escolar quer ao nível da realização das crianças quer das suas motivações. Assim ao compararem os resultados de crianças frequentando programas com ênfase no ensino de perícias e programas centrados na criança e suas necessidades (*didactic / chil centered*) foram encontradas diferenças tanto em termos das suas realizações como em aspectos motivacionais. Por um lado, as crianças frequentando classes mais didácticas apresentavam melhores resultados nas provas de realização (letras/leitura). Por outro lado, as que frequentavam programas mais centrados na criança, evidenciaram valores mais elevados em aspectos motivacionais, como percepção de competência, expectativas de sucesso nas tarefas escolares, menor dependência do adulto, etc.

Também Dahl e Freppon (1995) obtiveram resultados nalguns aspectos semelhantes aos do estudo anterior, nomeadamente no que se refere aos aspectos motivacionais. Assim ao observarem durante dois anos (Jardim de infância e 1º ano) dois grupos de crianças que frequentavam classes com abordagens diferenciadas no ensino da literacia (centradas nas perícias / '*Whole language*'), verificaram que em termos de conhecimentos sobre a linguagem escrita, os resultados dos dois grupos eram muito semelhantes. Contudo diferenças evidentes foram encontradas em aspectos mais afectivos. As crianças que frequentavam classes '*whole language*' tinham percepções mais positivas de si enquanto leitores e também atitudes mais positivas face à literacia.

Debruçando-se sobre a interacção específica professor/aluno, também Newby (1991), verificou também, que em salas do 1º ano onde eram utilizadas estratégias de motivação mais extrínsecas, baseadas em esquemas de reforço e castigo, havia uma correlação negativa com o nível de envolvimento dos alunos na tarefa. Por outro lado, nas salas de aula, onde eram utilizadas estratégias de motivação assentes no valor, importância e significado da tarefa, observou-se uma correlação positiva com a taxa de envolvimento com a tarefa.

A compreensão destas e de outras variáveis motivacionais, leva a uma grande valorização do ambiente de aprendizagem e a uma procura de caracterização de ambientes de aprendizagem motivantes. Esta preocupação é não só evidente em termos da aprendizagem considerada de uma forma global, como se tem também procurado direccioná-la para aprendizagens mais específicas, onde a literacia tem tido um lugar de destaque. Assim a caracterização de ambientes de aprendizagem que permitam desenvolver a literacia através de experiências positivas e adequadas, de modo a que a aprendizagem se dê da melhor forma, tem sido um grande objecto de estudo (Au, 1998; Gambrell, 1996; Gambrell & Morrow, 1996; Guthrie & Alao, 1997; Guthrie & McCann, 1998; Guthrie, McGough, Bennett & Rice, 1996; Langer, 2001; Morrow & Gambrell, 1998; Stipek & Seal, 2001; Turner, 1995, 1998; Turner & Paris, 1995)

Turner (1995; Turner & Paris, 1995) procedem à abordagem da influência do ambiente de aprendizagem, considerando precisamente as tarefas que as crianças realizam. Mais do que o tipo de método de instrução utilizado pelo professor, foi o tipo de tarefa que apareceu como preditor da motivação das crianças. Tarefas abertas, onde as crianças assumiam o controlo do processo e produto, e onde tinham oportunidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pessoais e reais, levavam a maior mobilização ao nível das

estratégias, controlo e persistência de realização. Esta influência mais positiva, das tarefas abertas é justificada por seis razões que os autores denominam de *seis Cs (*Turner & Paris, 1995): *Choices, Challenge, Control, Collaboration, Constructive Comprehension e Consequences.*

1. *'Choices'* - Oportunidade para procederem a uma **escolha** pessoal da tarefa de literacia a realizar.
2. '*Challenge* - O **desafio** inerente à tarefa que se realiza é de extrema importância, devendo ser suficiente para conduzir a novas descobertas e à reorganização das aprendizagens.
3. '*Control*'- Permitem à criança o **controlo** da sua aprendizagem através do planeamento, avaliação e auto-monitorização.
4. '*Collaboration'* - Fomentam a partilha de competências, através da **colaboração**.
5. '*Constructive Comprehension* - Proporcionam a **construção** do significado, através da leitura e da escrita.
6. '*Consequences'* - Têm como **consequência** o promover de sentimentos de competência e eficácia.

Turner (1998), considera também que durante a realização da tarefa de leitura e escrita se associam a esta certos processos cognitivos. Assim dependente do tipo de processos solicitados pela actividade, pode-se associá-la mais a processos estimulantes, pensativos, críticos ou a processos mecânicos e repetitivos. Através da realização da tarefa, se esta for real e contextualizada, pode-se também compreender as finalidades e objectivos da leitura e escrita, influenciando esta directamente a motivação para a sua aprendizagem.

Também, referindo-se ao tipo de tarefa, Rueda, MacGillivray, Monzó e Arzubiaga (2001), consideram que a relação entre o tipo de tarefa e a motivação, não é linear. No seu trabalho, utilizando uma análise semelhante, à do trabalho de Turner e Paris (1995), não obtiveram resultados tão evidentes. Assim, embora os níveis de envolvimento, fossem superiores, mas não muito, em actividades abertas realizadas nas salas de aula regulares, nas salas dos programas *after-school* verificou-se o contrário. Consequentemente os autores tecem algumas considerações sobre as características distintas destes dois ambientes de aprendizagem e também sobre a motivação que, podem suscitar algumas tarefas mais estruturadas e direccionadas para a aquisição de determinadas perícias, devido ao valor que as crianças lhes atribuem.

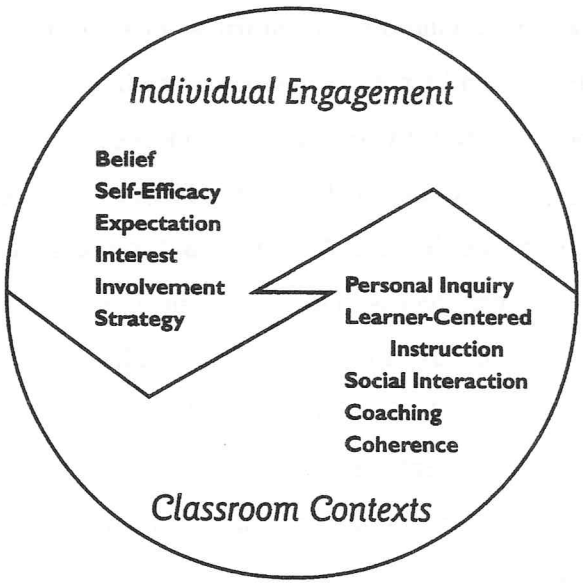
Outros autores debruçam-se sobre os contextos de aprendizagem, fazendo o levantamento dos aspectos ou princípios centrais num ambiente motivante para a aprendizagem da literacia (Block, Oakar & Hurt, 2002; Gambrell, 1997; Gambrell & Morrow, 1996; Guthrie & Alao, 1997; Guthrie & Knowles, 2001; Stipek & Seal, 2001). Embora não se situem especificamente ao nível da tarefa, mas no contexto geral de aprendizagem da literacia, notam-se aspectos muito coincidentes aos relativos à tarefa, nas conclusões a que chegam. Gambrell (1997), baseando-se nos resultados de múltiplos estudos nesta área, considera que para incentivar a motivação para a leitura é necessário: que o professor seja um modelo claro de leitor com prazer e envolvimento na leitura; uma sala rica na diversidade e qualidade de material de leitura que proporciona; proporcionar oportunidades de escolha do material a ler; proporcionar oportunidades de interagir socialmente com e sobre a leitura; proporcionar incentivos apropriados à leitura. As posições de Oldfather (1993), Wigfield (Wigfield & Alao, 1997; Wigfield & Knowels, 2001) e Stipek & Seal (2001) são muito semelhantes e até complementares em vários aspectos, à anteriormente apresentada, notando-se também uma grande valorização de aspectos individuais, sociais não só em contexto escolar como em familiar e também características da própria tarefa.

Conceptualmente Gambrell e Morrow (1996) partem para a sua investigação, considerando que um ambiente de instrução motivante deverá criar oportunidades de **desafio**, **escolha** e **colaboração**. Estas concepções teóricas foram posteriormente confirmadas pelo que as crianças diziam especificamente sobre o que as motivava para desenvolverem tarefas de leitura. Assim as autoras concluem que uma abordagem no âmbito da leitura deverá necessariamente cumprir estes requisitos para potencializar a motivação das crianças e ilustram a sua operacionalização com o programa *Running Start* (Gambrell, 1997; Gambrell & Morrow, 1996). Este parte do pressuposto de que a motivação e o desenvolvimento da leitura, são fomentados quando a criança está imersa num ambiente rico em livros, onde é demonstrada a sua utilização, desenvolve interacções com outros, onde é responsabilizada sobre como, quando e o que ler e onde interage com adultos que desenvolvem expectativas positivas sobre o seu sucesso. O programa proporciona às crianças, o acesso aos livros através da escola e do professor. É lançado um **desafio** às crianças para, durante as 10 semanas de implementação do programa, lerem 21 livros diferentes, escolhidos por si (**escolha**) sendo igualmente valorizada no programa a leitura independente ou partilhada (apoiada) por alguém. As crianças são mesmo

incentivadas a partilhar os seus livros e leituras com os outros, tanto em casa como na escola, de formas muito diversas (**interacção/colaboração**). A avaliação da motivação das crianças envolvidas neste programa, mostrou um aumento significativo dos seus níveis motivacionais para a leitura (Gambrell, 1996; Gambrell & Marinak, 1998).

Uma boa síntese, que permite uma visão mais esclarecedora sobre os factores inerentes ao contexto educativo que interagem com o envolvimento individual em leitura, é esquematicamente feita por Guthrie e Wigfield (1998), tal como se pode verificar na Figura 4.

Em relação ao envolvimento individual, decorrente de elevados níveis motivacionais, Guthrie e Wigfield (1998), consideram que existem seis aspectos importantes que desenvolvem uma grande influência para este envolvimento. Por um lado as percepções de auto-eficácia, convicções e expectativas de sucesso que estão bastante associadas e que já desenvolvemos anteriormente. Por outro, o interesse e o envolvimento com a tarefa que estão muito associados aos afectos e ao valores e importância a ela associados. Por último a relação existente entre as estratégias mobilizadas para a realização e manutenção de situações de leitura.



Segundo Guthrie e Wigfield, 1998.

Figura -4 – Relações entre envolvimento em leitura e o contexto de sala de aula, de acordo com Guthrie e Wigfield, 1998

Relativamente aos contextos de sala de aula, os autores consideram que, para eles promoverem o envolvimento (*'engagement'*) é necessário, para além de desenvolverem

situações de instrução centradas no aluno, que promovam também investigação, valorizem as interacções fomentando a colaboração. O professor para além de conseguir apoiar cognitiva e afectivamente as performances dos alunos, deverá também conseguir estabelecer uma coerência entre objectivos e estratégias ensino e avaliação.

5.5. Relações entre motivação para a leitura e literacia

Uma vez que o estudo da motivação para a leitura é relativamente recente, a maioria dos trabalhos desenvolvidos nesta área recaem sobre a tentativa da sua caracterização, identificação de variáveis influenciadoras e validação de instrumentos para a sua caracterização. Contudo, embora ainda em número bastante reduzido, alguns trabalhos têm procurado já estudar as relações entre motivação para a leitura e algumas realizações, competências e/ou aquisições das crianças.

Baker e Wigfield (1999) verificaram, em crianças do 5º e 6º anos de escolaridade, uma relação entre a **actividade de leitura** e as várias dimensões da motivação para a leitura. Entre estas as que se destacaram mais foram por um lado, a **Fuga** à leitura, que se correlacionou negativamente, já que quanto mais elevados os valores nesta dimensão, menor a frequência de actividades de leitura desenvolvidas. Por outro lado o **Desafio, Envolvimento, Razões Sociais, Curiosidade e Auto-eficácia** apresentarem relações mais fortes e positivas com a actividade de leitura. Os mesmos autores verificaram também relações entre a **performance em leitura** e alguns domínios da motivação para a leitura. Enquanto, à semelhança do verificado anteriormente, se identificou uma associação negativa com a **Fuga** à leitura, no que se refere à **Complacência, Notas e Reconhecimento** foi evidente uma associação significativa e positiva com a performance em leitura. Também Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996), verificaram uma relação estreita entre os resultados efectivos em leitura mas ao nível da dimensão motivacional **Autoconceito** de leitor, em crianças do 3º e 5º anos.

Guthrie e Anderson (1999), apresentam alguns estudos desenvolvidos pela equipa de investigação de Guthrie onde se verificou que, ao longo do ano lectivo, um aumento nos níveis de motivação, estava associado a um aumento na quantidade de leitura. Constataram que 85% das crianças que aumentavam a sua **motivação intrínseca**, também aumentavam

a **quantidade de leitura** e 70% dos alunos onde se verificou uma descida da motivação intrínseca também foi evidente uma descida da quantidade de leitura.

Com um grupo de crianças nos seus 4º e 5º anos, também Wigfield e Guthrie (1997), identificaram associações entre as características motivacionais e os seus hábitos de leitura. Através de dados de diários e das respostas a alguns questionários, caracterizaram a quantidade de leitura desenvolvida pelas crianças, tendo posteriormente verificado que a motivação era um bom preditor do aumento da quantidade de leitura entre o 4º e o 5º ano. As crianças que apresentavam valores mais elevados na dimensão **Intrínseca** (composta pelos vários domínios relacionados com a motivação intrínseca) liam quase três vezes mais que o grupo com valores baixos nesta dimensão. Em contraste, os grupos alto e baixo na dimensão **Extrínseca** não diferiam significativamente neste aspecto.

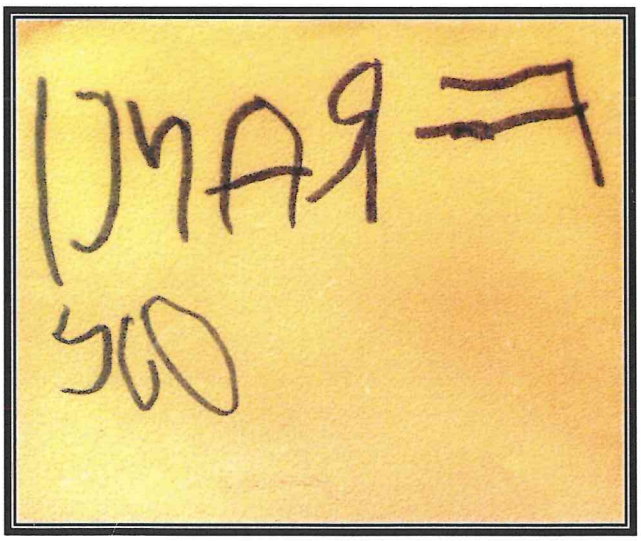
Os autores, pelos resultados deste seu estudo longitudinal, concluem que parece que as crianças motivadas para ler, se tornam leitores frequentes e não o inverso, já que verificaram que as crianças que estavam motivadas para ler, tinham tendência a aumentar a sua leitura não só no momento como no futuro, em especial as intrinsecamente motivadas.

Por sua vez, Scher e Baker (1997), com crianças mais novas, 1º e 2º anos, não encontraram qualquer relação entre as razões que as crianças referiram para gostarem de ler e as suas características motivacionais. Contudo foram identificadas associações da **frequência de leitura sozinhas**, por iniciativa própria, quer com a dimensão **Informação** quer com a **motivação global** para a leitura.

Como conclusão geral podemos extrair então que, tanto domínios específicos como globais da motivação para a leitura, parecem surgir associados de forma evidente com os hábitos e frequência de leitura. Também se identificaram associações entre as características motivacionais das crianças e as suas realizações em leitura, medidas quer directamente, quer através das informações dadas pelos professores das crianças (Guthrie & Anderson, 1999).

CAPÍTULO 6

PROBLEMÁTICA



VI - PROBLEMÁTICA

6.1. Problemática e Objectivos

Do levantamento feito nos capítulos anteriores, dos vários trabalhos sobre literacia emergente em geral, dos factores subjacentes ao seu desenvolvimento e especificamente, dos trabalhos que se referem à literacia familiar, sobressaem alguns aspectos que nos parecem pertinentes salientar, equacionar, identificar assim como caracterizar eventuais associações entre eles .

Uma análise global sobre os diferentes estudos no âmbito da literacia emergente, permitiu-nos constatar que os vários autores são unânimes ao afirmarem que desde muito cedo, as crianças desenvolvem conhecimentos distintos sobre a linguagem escrita (Alves Martins, 1996; Chauveau, 1997; Clay, 1999, 2000a,b; Goodman, 1984, 1986, 1996b; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Morrow, 1997; Taylor, 1986; Teale, 1984). Um grande grupo destes conhecimentos prende-se com a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita, de uma forma mais ou menos estruturada, consoante as vivências, os contactos e a regularidade com que são proporcionados e explorados com as crianças. Outro grupo de conhecimentos está relacionado com a descoberta das convenções da linguagem escrita, sendo estes muito diversos, e analisados de forma diferenciada consoante as influências teóricas dos autores.

Embora não com um carácter tão sistemático, nem com tanta unanimidade como a evidenciada para os aspectos anteriores, alguns autores especificam pontualmente outros conhecimentos que as crianças vão adquirindo no seu processo de apreensão da linguagem escrita; identificação de processos de escrita, de estratégias de leitura, e das atitudes face à leitura (McLane & McNamee, 1990; Morrow, 1997; Teale, 1984). Entre estes, existe um aspecto que nos parece relativamente pouco estudado, nomeadamente no que se refere a crianças em idade pré-escolar, que é o estudo das atitudes face à leitura. Este aspecto prende-se directamente com as características dos afectos das crianças face à linguagem escrita, à sua aprendizagem, e consequentemente com as suas motivações para esta aprendizagem.

Assim tivemos presente como um dos objectivos deste trabalho o **estudo dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças**, no que se refere à descoberta da sua funcionalidade, características convencionais do código escrito e também o estudo das

suas motivações para a aprendizagem da leitura e escrita. Procurámos não só estudar cada um destes aspectos isoladamente, como também identificar eventuais relações entre eles.

Nos capítulos anteriores, verificámos também que muitos autores realçaram a importância dos ambientes informais, nomeadamente da família, em relação aos contactos com diferentes formas e utilizações de literacia, que podem proporcionar à criança, de uma forma agradável, contextualizada, significativa, activa e participada (*e.g.*. Auerbach, 1995; Benfadhel, 1998; Neuman, 1999a; Hannon, 1995, 1996, 1998; Hannon & James, 1990; Jaordan, Snow & Porche, 2000).

Quanto às práticas de literacia familiar, as tentativas de caracterização feitas evidenciaram nitidamente a sua diversidade. Esta diversidade ocorre a dois níveis. Por um lado, a diversidade inerente a realidades culturais diferentes. Parece assim que existem diferenças de país para país, e também dentro do mesmo país, entre famílias com características socioculturais distintas. Por outro lado, mesmo em situações culturais e socioculturais idênticas, parece também existir uma grande diversidade nas práticas de literacia familiar de família para família (Anderson & Stokes, 1994; Baker *et al.* 1995; Delgado-Gaitan, 1990; Jacob, 1984; Purcell-Gates *et al.*, 1995; Taylor, 1995; Teale, 1989).

Uma vez que os estudos sobre práticas de literacia familiar para a realidade portuguesa, são extremamente reduzidos, e os poucos que existem foram desenvolvidos quer com aspectos muito específicos, quer com amostras relativamente reduzidas (Amaral, 1999; Lopes, 1996; Mata, 1995, 1999b; Pesão, 1997), pareceu-nos importante aprofundar este aspecto. Assim, ao longo deste trabalho, tivemos também presente como objectivo o **estudo e caracterização dos ambientes de literacia e também das práticas de literacia familiar**, procurando identificar não só a sua **diversidade**, como caracterizá-las ao nível da sua **regularidade**.

Subjacente a este objectivo esteve também a construção de instrumentos que nos permitissem, de modos diferenciados, proceder a essa caracterização. Para tal procurámos não só utilizar medidas de auto-relatórios, como também outras mais indirectas, já que vários autores têm referido, que por vezes poderá existir, na caracterização de práticas de literacia familiar, algum enviesamento das respostas dadas a questionários, no sentido da desejabilidade social (Sénéchal, 2000; Sénéchal *et al.*, 1996; Sénéchal *et al.*, 1998). Assim procuraremos usar, à semelhança desses autores, medidas indirectas, reflexo da exposição à literatura – listagens de autores e títulos.

Do trabalho de Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a) transpareceu um aspecto, pouco estudado no âmbito da literacia, que se prende com as concepções educativas parentais. Estes autores verificaram existirem relações entre os estilos educativos parentais face à leitura e à escrita e as aquisições dos seus filhos, nalguns aspectos da leitura e escrita. Foram os filhos de pais com concepções mais funcionalistas, que apresentaram, de um modo geral competências mais elevadas, quer quando frequentavam o Jardim de Infância, quer mesmo no 1º ano de escolaridade. Quais as práticas, as estratégias e as situações que conduziram a esta diferença? Não encontrámos qualquer literatura específica, que nos permitisse ter uma ideia concreta sobre o modo como as concepções educativas sobre a leitura e escrita, se reflectiam nas práticas de literacia dos pais, dos pais com os filhos e dos próprios filhos, em ambiente familiar. Assim tivemos também presente, como objectivos deste estudo, por um lado a **caracterização das concepções dos pais sobre a aprendizagem da literacia e, por outro lado o estudo das suas relações com as práticas de literacia familiar partilhadas, presenciadas e desenvolvidas pelas crianças**.

Como também pudemos verificar pelo levantamento de trabalhos feito, no âmbito da literacia familiar, para além da caracterização do tipo de práticas e da sua diversidade, nalguns trabalhos outro tipo de objectivos esteve subjacente ao seu desenvolvimento. Estes caracterizavam-se pela identificação de eventuais associações entre a realização de algumas práticas de literacia em ambiente familiar e as competências das crianças em domínios específicos ligados, directa ou indirectamente, à aquisição da linguagem escrita (Bus & Ijsendoorn, 1988; Elliot & Hewison, 1994; Jordan, Snow & Porche, 2000; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1995a; Sénéchal, 2000; Sénéchal *et al.*, 1998; Wells, 1988, 1991). Apesar de parecer evidente a existência de relações, estas não são ainda muito claras devido a vários factores. Por um lado, por vezes estas associações são estudadas relativamente a aspectos muito específicos e variados, quer das práticas de literacia, quer das competências das crianças. Por outro lado, o tipo de metodologias e de instrumentos utilizados são muito diversificados, e por vezes difíceis de comparar. Por último, outros aspectos como a faixa etária das crianças, as suas realidades culturais e socioculturais, e a conjugação de outro tipo de influências, como por exemplo as práticas pedagógicas desenvolvidas no jardim de infância/escola, tornam mais complexa qualquer tentativa de interpretação e generalização, que se possa fazer. Mais estudos neste domínio, diversificando os padrões e níveis de análise, poderão de algum modo conduzir a uma melhor compreensão das relações existentes e das dinâmicas que se estabelecem. Assim

tivemos ainda presente como objectivo deste nosso trabalho, **a identificação e estudo de eventuais relações entre práticas e ambientes de literacia familiar e algumas características da literacia emergente das crianças dessas mesmas famílias**.

6.2. Hipóteses e sua Fundamentação

Os dois últimos objectivos de estudo, apresentados anteriormente, estão directamente ligados com as hipóteses gerais de partida para este nosso trabalho.

Tal como referimos anteriormente, não encontrámos, qualquer trabalho, no levantamento que fizemos, que procurasse estudar as relações directas, entre as concepções dos pais sobre a aprendizagem da literacia e as suas práticas de literacia familiar. Pelo trabalho de Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a), pode-se pressupor a existência de práticas diferenciadas, já que consoante as concepções educativas dos pais face à leitura e a escrita, os desempenhos e realizações dos filhos, nalguns aspectos eram significativamente diferentes. Assim colocámos como primeira hipótese geral:

Hipótese Geral I

> "Pais com diferentes concepções educativas face à aprendizagem da linguagem escrita, desenvolverão práticas de literacia familiar diferenciadas".

Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a) no seu estudo, verificaram benefícios significativos, entre as crianças cujos pais tinham concepções mais funcionais. Uma vez que concepções baseadas numa abordagem mais funcional, valorizam bastante interacções com situações de leitura e escrita diversificadas, contextualizadas e significativas, podemos supor que este facto influenciará, não só a escolha do tipo de actividades a desenvolver, como a sua frequência e também a diversificação dos contextos em que elas podem ser potencializadas e desenvolvidas. Um desses contextos será certamente o contexto familiar e consequentemente as actividades nele desenvolvidas, quer sejam mais lúdicas (*e.g.* livros, histórias, jogos) quer sejam mais utilitárias (*e.g.* rótulos, cartazes, listas de compras). Assim, os pais que valorizem mais a vertente funcional, poderão implicar-se

mais, e voluntariamente proporcionarem não só modelos, oportunidades e contactos, como também desenvolverem interacções de literacia com seus filhos. Deste modo colocámos as seguintes hipóteses operacionais:

Hipótese Operacional 1

> "Os pais que valorizarem mais uma abordagem funcional da linguagem escrita, desenvolverão mais práticas de literacia familiar com e para os seus filhos, que os pais que valorizarem menos uma abordagem funcional".

Hipótese operacional 2

> "Uma maior valorização da abordagem funcional da linguagem escrita, terá repercussões positivas ao nível da precocidade e tempo utilizado nas actividades de leitura e escrita partilhadas."

Hipótese operacional 3

> "Os pais que valorizarem mais aspectos específicos ao contexto escolar, na abordagem à linguagem escrita, desenvolverão no seu dia-a-dia, menos práticas de literacia familiar com e para os seus filhos, que os pais que valorizarem menos aspectos específicos ao contexto escolar".

Hipótese operacional 4

> "Uma maior valorização das abordagens à linguagem escrita centradas no contexto escolar, terá repercussões negativas ao nível da precocidade e tempo utilizado nas actividades de leitura e escrita partilhadas."

A literatura relativamente às influências ou associações entre práticas de literacia familiar e competências das crianças, não é muito vasta. Contudo alguns dos estudos existentes neste domínio, têm realçado algumas práticas (e.g. leitura de histórias, actividades de entretimento e de instrução, etc.) que normalmente aparecem associadas a melhores desempenhos em literacia, por parte das crianças (Capítulo 4). Por outro lado, Hannon (1995, 1996, 1998), quando procura clarificar a influência dos pais nas concepções e conhecimentos de literacia dos seus filhos, considera que esta se pode operacionalizar sob quatro aspectos distintos: ***O**portunidades* para aprender, ***R**econhecimento* das

aquisições da criança, *Interacção* em actividades de literacia e *Modelos* de literacia (**ORIM**). Ora estes aspectos poderão operacionalizar-se em práticas distintas, mas complementares. Os *Modelos* prendem-se directamente com as práticas de literacia dos pais e que podem ser observadas pelas crianças. As *Interacções* associam-se directamente às práticas partilhadas de literacia, que por sua vez são também influenciadas pelo *Reconhecimento* que os pais fazem dos avanços e aquisições dos seus filhos. Por último as práticas de literacia das crianças, sozinhas, estão muito dependentes das *Oportunidades* que lhes são proporcionadas para as desenvolverem, onde são importantes os aspectos associados à existência de espaços para as actividades, acessibilidade de material e o reconhecimento e a valorização dessas mesmas actividades. Neste sentido colocámos como segunda hipótese geral:

Hipótese Geral II

> "Diferenças existentes no ambiente de literacia familiar, caracterizado pela quantidade de material escrito, e pela diversidade e regularidade de práticas de literacia familiar, estão relacionadas com os conhecimentos emergentes de literacia das crianças."

Nalguns dos trabalhos realizados neste domínio, utilizaram-se metodologias que permitiram identificar relações entre alguns aspectos das práticas ou ambientes de literacia familiar, e os desempenhos das crianças nelas envolvidas. Elliot e Hewison (1994), Jordan, Snow e Porche (2000) e Sénéchal (2000) constataram que aspectos mais quantitativos como a diversidade e quantidade, de materiais e de práticas de literacia familiar, surgiam significativamente relacionados com os desempenhos das crianças em literacia emergente ou leitura.

Outros trabalhos concluíram também sobre a relação existente entre a frequência de algumas actividades de literacia no dia-a-dia e/ou de entretimento em ambiente familiar, e os desempenhos em leitura/escrita das crianças nelas envolvidas (Jordan, Snow & Porche, 2000; Sonnenschein *et al.*, 1996; Wells, 1988, 1991). O trabalho de Sénéchal (2000), realçou também a relação existente entre a idade de início de leitura de histórias e o conhecimento das crianças sobre literatura infantil, estando por sua vez este aspecto relacionado com o nível de vocabulário das crianças.

Outros trabalhos ainda, com características metodológicas diferentes, procederam a uma caracterização mais qualitativa do tipo de interacções desenvolvidas quando da realização de algumas tarefas de leitura/escrita. Estes concluíram sobre a associação existente entre os estilos de interacção, e os desempenhos das crianças em literacia emergente e em leitura (Bus & Ijsendoorn, 1998; Elliot & Hewison, 1994).

Assim estabelecemos as seguintes hipóteses operacionais:

Hipótese Operacional 5

"As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolverem mais práticas de literacia, serão aquelas com conceptualizações mais avançadas, sobre a linguagem escrita ".

Hipótese Operacional 6

"As crianças em cujos ambientes familiares se desenvolverem mais práticas de literacia, serão aquelas com mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita ".

Hipótese Operacional 7

"As crianças em cujos ambientes familiares existirem mais materiais de literacia, serão aquelas com conceptualizações mais avançadas, sobre a linguagem escrita ".

Hipótese Operacional 8

"As crianças em cujos ambientes familiares existirem mais materiais de literacia, serão aquelas com mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita".

Uma vez que não existem trabalhos sobre a motivação para a leitura e escrita, de crianças em idade pré-escolar e consequentemente sobre as eventuais relações entre as características motivacionais das crianças e os seus desempenhos em literacia, consideramos importante levantar algumas questões de investigação nesta área.

Tendo em consideração que estudos com crianças mais velhas, têm evidenciado uma estrutura multidimensional da motivação para a leitura (Baker & Wigfield, 1999;

Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Monteiro & Mata, 2002), colocámos as seguintes questões:

Quais as características da motivação para a literacia em idade pré-escolar? Será que já é evidente uma estrutura multidimensional da motivação para a literacia? Quais os níveis motivacionais destas crianças?

Ao considerarmos o desenvolvimento precoce de motivações face à literacia, e uma vez que muitos dos contactos que as crianças desenvolvem nestas idades, são em ambiente familiar, colocámos também como questão de investigação: **Será que existe alguma associação entre práticas de literacia familiar e as características motivacionais das crianças face à literacia?**

Os trabalhos desenvolvidos com crianças mais velhas têm também evidenciado algumas associações entre os hábitos de leitura e resultados dessas crianças em literacia, e as suas características motivacionais (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Guthrie & Anderson, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). **Será que existem algumas relações entre as motivações para a leitura e escrita das crianças em idade pré-escolar e os seus desempenhos em literacia emergente?**

Tivemos, portanto como orientadores desta investigação, duas hipóteses gerais fundamentadas pelos estudos apresentados e também algumas questões de investigação, que, pelo nosso conhecimento, não foram exploradas em trabalhos desenvolvidos nas faixas etárias e nas populações que pretendemos estudar.

CAPÍTULO 7

METODOLOGIA

VII - METODOLOGIA

7.1. Tipo de Estudo

Este trabalho caracteriza-se como sendo um estudo correlacional. Por um lado, através de questionários respondidos por um grupo de pais, procurámos isolar alguns índices que permitissem a caracterização da sua percepção sobre as **práticas de literacia familiar e dos seus ambientes de literacia**, e das suas **concepções sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita**. Por outro lado, através de entrevistas às crianças procurámos identificar elementos que nos permitissem caracterizar as suas **conceptualizações** sobre linguagem escrita, a sua percepção da **funcionalidade da linguagem escrita** e a sua **motivação para a leitura e escrita.** Posteriormente a esta caracterização, procurámos estudar a forma como estes diferentes aspectos se relacionavam entre si.

7.2. Opções Metodológicas

Tendo em conta os trabalhos realizados na área da literacia familiar, verificámos a existência de uma grande lacuna de conhecimentos sobre o que se passa para a realidade portuguesa. Por outro lado, cada vez mais se considera a importância dos anos que precedem a entrada no ensino formal, no desenvolvimento e exploração de vários conhecimentos de literacia emergente. Contudo ainda muitos aspectos inerentes a esta importância estão por explicar, nomeadamente o papel da família e das suas práticas de literacia familiar, no desenvolvimento da literacia emergente das crianças. Assim, a nossa primeira opção, para a realização deste trabalho sobre literacia familiar, recaiu sobre a população a estudar. Optámos por estudar as práticas de literacia, em famílias de crianças de idade pré-escolar, que no ano lectivo seguinte passassem a frequentar o 1º ano escolar. Por outro lado, a literatura, tem apontado para alguma influência, do estatuto sociocultural sobre as práticas de literacia familiar, ao nível quer da sua diversidade quer da sua frequência e regularidade. Paralelamente parece também existir uma grande variedade de

práticas, que podem ser igualmente ricas, importantes e benéficas. Esta variedade parece justificar a diversidade identificada nas suas práticas de literacia, de família para família, mesmo com estatuto sociocultural equivalente. Assim uma segunda opção que fizemos, relativamente à população a estudar, prendeu-se com o estatuto sociocultural.

Uma vez que não existem estudos consistentes em Portugal, de caracterização de práticas de literacia familiar, pareceu-nos importante optarmos pelo estudo de famílias de estatuto sociocultural médio alto, podendo os seus resultados e metodologias servir de base para estudos posteriores com outras realidades culturais.

A opção seguinte, recaiu sobre a dimensão da amostra a estudar: um estudo mais qualitativo, com um número reduzido de famílias, ou um estudo mais quantitativo, sobre uma amostra mais alargada? Uma vez que em Portugal, não existe uma caracterização, sobre uma amostra relativamente alargada, de aspectos mais quantitativos das práticas de literacia familiar (frequência, quantidade, variedade, etc.), pareceu-nos dever ser esse o primeiro passo a dar, embora tendo consciência das suas limitações, devido à ausência de observações e análises mais qualitativas.

Esta última opção, sobre a dimensão mais alargada da amostra, teve repercussões evidentes, nas opções metodológicas que em seguida tivemos que fazer. Uma vez que queríamos chegar a um número alargado de pais, de estatuto sociocultural médio e médio-alto cujos filhos fossem frequentar o 1º ano de escolaridade no ano lectivo seguinte, pareceu-nos que o mais viável seria contactá-los através das instituições de ensino pré-escolar que os filhos frequentassem. Devido ao estatuto pretendido, procuraríamos então preferencialmente, instituições privadas, que servissem essencialmente populações com estas características.

Por outro lado, como se pretendia estudar um número grande de famílias, estava posta de lado a opção por metodologias de recolha mais qualitativas e/ou individuais. Assim optámos por proceder à recolha das informações sobre as práticas de literacia familiar, através de um questionário, estando novamente conscientes das limitações e consequências, que podem advir da utilização deste tipo de metodologia.

Por último, pareceu-nos também importante, proceder à recolha de alguns elementos junto das crianças, cujos pais aceitassem colaborar neste estudo. Apesar de procurarmos também abranger um número alargado de crianças, devido às características de desenvolvimento inerentes à sua faixa etária, optámos por desenvolver uma entrevista

individual, com cada uma delas, de modo a recolhermos os elementos necessários à realização deste trabalho.

7.3. Caracterização da Amostra

A amostra do nosso trabalho é constituída por um grupo de 421 pais de estatuto sóciocultural médio e médio-alto, com um filho(a) a frequentar o último ano da educação pré-escolar e por um grupo de 351 crianças cujos pais colaboraram neste estudo.

Pais

Como critério de selecção, tomámos em conta as habilitações literárias dos pais, tendo estabelecido que, pelo menos um dos pais deveria ter habilitações iguais ou superiores ao 12ºano. Assim pretendíamos obter uma amostra com um nível sóciocultural médio e médio alto. Algumas famílias eram monoparentais, tendo sido consideradas só as habilitações do progenitor que residia com a criança.

A distribuição dos pais, pelos diferentes níveis de habilitações académicas encontra-se apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição dos pais*, pelos diferentes níveis de habilitações literárias.

Habilitações literárias	Frequência	Percentagem
12º ano	75	17,8 %
Bacharelato ou frequência Universitária	52	12,4 %
Licenciatura	265	62,9 %
Mestrado ou pós-graduação	17	4,0 %
Doutoramento	12	2,9 %
Total	421	100,0 %

* Só foi considerado para cada criança, o nível mais elevado de habilitações dos dois progenitores.

Pela análise dos valores do quadro, podemos verificar, que na nossa amostra a categoria mais representativa é a Licenciatura, possuindo 62,9% dos pais estas habilitações literárias; segue-se o 12º ano com 17,8% dos pais, e o bacharelato ou frequência

universitária com 12,4%. O conjunto dos pais com habilitações superiores à licenciatura representam somente 6,9% da amostra.

Crianças

Das 421 crianças cujos pais participaram neste estudo, respondendo ao questionário, só foi possível entrevistar 351, que constituíram então a nossa amostra de crianças. Todas elas frequentavam o último ano da educação pré-escolar pela primeira vez, nenhuma delas era referenciada como tendo qualquer atraso em termos cognitivos, e estava previsto todas ingressarem no 1º ano de escolaridade no ano lectivo seguinte. A sua média de idades no momento da recolha dos dados junto dos respectivos pais, era de 5 anos e 10 meses, tendo a mais nova 5 anos e 3 meses e a mais velha 6 anos e 5 meses (D.P.=3,6). Como podemos verificar, pelo gráfico da Figura 5, a sua distribuição segundo a variável género é bastante equilibrada, sendo 48% raparigas e 52% rapazes.

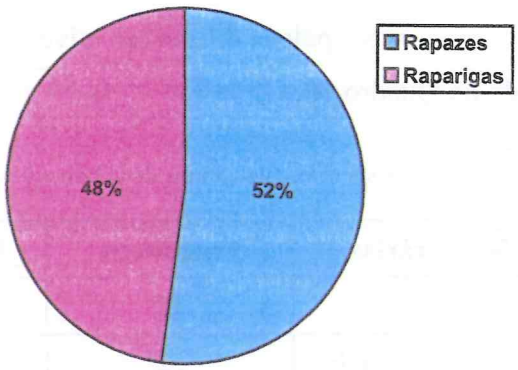


Figura 5 - Distribuição das crianças segundo a variável género.

7.4. Procedimento de Recolha de Dados

Devido à especificidade da tarefa (questionário grande, para ser respondido pelos pais em casa, entrevista às crianças) e à dificuldade que muitas vezes existe, dos pais aderirem com facilidade a estudos deste género, considerámos a necessidade de haver algum contacto ou conhecimento próximo dos estabelecimentos onde se efectuasse a

recolha, para garantir, de alguma forma, um envolvimento destes com o nosso trabalho. Assim procurámos instituições onde tivéssemos algum contacto ou onde nos fosse de alguma forma facilitado o acesso através de alguém conhecido.

Uma vez que as próprias práticas pedagógicas sobre linguagem escrita das salas do pré-escolar podiam de alguma forma influenciar, por um lado os conhecimentos e representações das crianças sobre a leitura e a escrita e, por outro lado, a participação e a interacção entre pais e filhos neste tipo de actividades, procurámos uma certa uniformidade nas práticas pedagógicas no que se refere à sua abordagem ao escrito. Assim estabelecemos dois critérios para a selecção das instituições para a recolha de dados:

(1) não podiam usar nenhum método específico de iniciação à leitura e escrita (*e.g* João de Deus ou Escola Moderna), nem mesmo trabalhar a linguagem escrita de uma forma sistemática, por exemplo desenvolvendo actividades frequentes e estruturadas para ensinarem a ler e/ou escrever. A escrita, de uma forma ou de outra, podia estar naturalmente presente no contexto educativo, através de práticas e instrumentos hoje em dia usuais em jardim de infância, como a escrita do nome, alguns registos, cartazes, mapas e etiquetas ou pela existência de uma biblioteca dentro da sala;

(2) não podiam estar a decorrer, ou ter sido recentemente desenvolvidos, projectos ou estratégias sistemáticas de envolvimento entre os pais/filhos/escola com base em actividades de leitura ou escrita. Para o levantamento destes aspectos, distribuímos uma grelha onde os educadores das salas assinalavam o tipo de actividades de literacia que desenvolviam, conversámos quer com os educadores quer com responsáveis pedagógicos dessas instituições e, na maior parte dos casos, complementámos esta caracterização com uma visita às salas, de modo a tomarmos conhecimento mais directo sobre as actividades desenvolvidas e materiais utilizados.

Deste modo contactámos 56 estabelecimentos de ensino com a vertente pré-escolar. Destes, 16 não participaram neste estudo, devido à falta de disponibilidade e interesse demonstrados. Outros porém, apesar da disponibilidade demonstrada, desenvolviam práticas pedagógicas que não se adequavam aos critérios pretendidos para este trabalho. Tendo como referência todos estes critérios, os dados utilizados neste trabalho foram recolhidos em 40 estabelecimentos de ensino, onde existia um grupo de crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar. Distribuímos cerca de 1200 questionários, aos pais das crianças que frequentavam o último ano do ensino pré-escolar

destas instituições. Desses foram devolvidos 537, dos quais foram eliminados 116 por se encontrarem muitos incompletos ou não se enquadrarem nos critérios estabelecidos.

7.5. Instrumentos

Na recolha de dados do presente trabalho utilizámos sete instrumentos diferentes, sendo três destinados aos pais e quatro destinados às crianças.

Com os pais utilizámos: um **Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia**, um **Questionário de Concepções** face ao processo de aprendizagem da leitura e escrita e **Listagens de Títulos e Autores de Literatura.**

Para as crianças os instrumentos considerados, foram uma **Entrevista sobre a Funcionalidade** da linguagem escrita, uma **Escala de Motivação para a Leitura e para a Escrita** e uma prova de **Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita.**

7.5.1. Fundamentação e Caracterização dos Instrumentos dos Pais

7.5.1.1. Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia

Fundamentação e Descrição:

Através deste instrumento pretendia-se proceder a uma caracterização da percepção que os pais tinham, das práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar.

Assim, tivemos à partida algumas preocupações. Por um lado procurámos obter uma caracterização exaustiva não só de práticas de leitura, como também de práticas de escrita, já que a maior parte dos trabalhos realizados nesta área incidiam exclusivamente sobre práticas de leitura e muitos, especificamente sobre a leitura de histórias. Por outro lado, baseando-nos também nos resultados de alguns trabalhos realizados sobre esta temática, procurámos contemplar um leque alargado de aspectos e componentes relacionados com as práticas de literacia.

Quanto aos hábitos e práticas de leitura e escrita, considerámos três aspectos distintos: as práticas de literacia dos pais presenciadas pelos filhos, as práticas dos pais em conjunto com os filhos e também as práticas dos filhos sozinhos. Sobre estes aspectos

procurámos fazer um levantamento exaustivo quer ao nível da sua diversidade, quer ao nível da sua frequência, mas também nalguns casos, ao nível do ambiente emocional e motivacional em que elas decorriam. Assim, na construção dos itens considerámos alguns indicadores utilizados em estudos anteriores (Leseman & Jong 1998, Morrow 1997, Mata, 1995, 1999a, 1999b Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley 1998, Scher & Baker 1996, Taylor 1995), dentro dos quais destacamos:

- a precocidade, diversidade e frequência de práticas de leitura e escrita de um modo geral e também especificamente da leitura de histórias.
- as características do ambiente familiar em termos de variedade e acessibilidade de materiais para a leitura e a escrita.

Para o levantamento das práticas contempladas no questionário, procedemos numa primeira fase a entrevistas a vários pais, com filhos em idade pré-escolar, de modo a fazermos um levantamento o mais exaustivo possível, das práticas desenvolvidas. Com outros grupos de pais, utilizámos numa primeira fase, o registo de práticas através de diários e posteriormente, também grelhas de frequência de ocorrência. Com base nesse levantamento fomos construindo e testando várias versões de questionários, que iam sendo ajustados e alterados na sua forma, e no seu conteúdo, em função das dificuldades e problemas detectados nas versões anteriores.

Tivemos assim, como uma preocupação central, considerar, sempre que possível, as mesmas situações na caracterização das práticas dos pais, das práticas dos pais em conjunto com os filhos e das práticas dos filhos, quer em momentos de leitura quer de escrita.

Para o registo das frequências de ocorrência das práticas, na grande maioria das situações optámos por utilizar a seguinte escala de quatro pontos: Várias vezes por semana, Algumas vezes por mês, Raramente e Nunca, pois as escalas utilizadas noutros trabalhos, revelavam-se por vezes um pouco subjectivas.

Para além dos hábitos e práticas de literacia na família, o questionário pretende também caracterizar o ambiente físico de literacia, ou seja o tipo de materiais de leitura e escrita existentes em casa, a sua localização assim como também a frequência de utilização e, nalguns casos o objectivo dessa utilização. Procurámos também verificar o grau de autonomia que a criança tem, para a utilização dos mesmos e a sua acessibilidade.

Um dos aspectos que noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos, tem sido estudado e considerado de grande importância é a frequência com que as crianças iam à

Biblioteca. Assim procurámos também caracterizar a frequência, hábitos e objectivos das idas não só a Bibliotecas como também a livrarias ou outros locais de venda de livros.

No seu conjunto este questionário ficou constituído por 122 questões, estando estas organizadas em 5 grupos distintos (Anexo 2):

- Um primeiro grupo de *Práticas de Leitura e Práticas de Escrita dos pais (presenciadas pelo filho)*, constituído por 22 questões, onde procurámos fazer um levantamento exaustivo das práticas de leitura e de escrita, que a criança pudesse observar a serem realizadas pelos pais ou outros elementos familiares, e a frequência aproximada com que isso sucedia.
- Um segundo grupo de *Práticas de Leitura e Práticas de Escrita Partilhadas*, formado por 44 questões, onde procurávamos especificar as situações concretas em que ocorriam interacções em torno da leitura e escrita, e qual a sua frequência de ocorrência. Procurámos também identificar, para além dos pais, que outras pessoas também desenvolviam práticas partilhadas de literacia com as crianças. Para além do tipo e frequência de ocorrência, alguns dos itens incluídos, direccionaram-se mais para uma caracterização do ambiente afectivo em que decorriam essas interacções. Devido à sua importância, um dos aspectos, analisados neste segundo grupo com mais profundidade, foi a prática de leitura de histórias (frequência, envolvência, satisfação, participantes, etc.).
- Para além de observar os outros a lerem e a escreverem, e de o fazer também com os outros, as crianças, quando estão sozinhas, nas suas brincadeiras e em muitas outras situações, também "lêem e escrevem". Assim um terceiro grupo, constituído por 31 questões, procurava caracterizar as *Práticas de Leitura e Práticas de Escrita da criança sozinha.* Novamente, para além da diversidade de práticas e de frequência de ocorrência das mesmas procurámos recolher alguns indicadores sobre o envolvimento da criança, e a sua satisfação ao realizar essas actividades.
- Para além das interacções específicas, também a recolha de alguns indicadores do ambiente de literacia do meio frequentado pelas crianças, nos pareceu importante. Assim incluímos no questionário um conjunto de 16 questões sobre *Materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade.*
- A parte final do questionário ficou constituída por 9 questões onde procurámos recolher elementos sobre as *Idas a bibliotecas e livrarias*, e frequência de compra de livros.

Procedimentos de Aplicação:

Os questionários foram distribuídos aos pais, pelas educadoras dos respectivos filhos, sendo-lhes solicitada a colaboração para o referido trabalho. Juntamente ao questionário, os pais recebiam também uma carta, explicando o âmbito do trabalho, garantindo a confidencialidade, solicitando e agradecendo a sua colaboração. Na maior parte dos casos, e de acordo com a direcção do estabelecimento de ensino, foi estabelecido um prazo para a devolução à educadora, do questionário preenchido. Os questionários, foram na sua grande maioria respondidos em casa, optando cada um se era o pai, a mãe, ou os dois a preenchê-lo.

Cotação:

Tal como referimos, foi pedido aos pais para que, face a cada questão sobre a frequência de ocorrência de práticas de literacia, se situassem numa escala de quatro pontos. Tendo sido atribuída a cotação 4, 3, 2 ou 1 consoante a frequência, sendo o 4 o referente à maior frequência (Várias vezes por semana).

Todas as questões que envolviam uma escala foram cotadas sempre com a mesma lógica, 1 para o índice referente ao menor valor e sequencialmente até ao maior valor.

Tratamento:

Os dados deste questionário relativamente às práticas de literacia, foram tratados essencialmente a dois níveis distintos. Por um lado item a item, permitindo uma visão sobre as práticas de leitura e de escrita, mais e menos frequentes, quer se tratassem de práticas individuais quer de práticas partilhadas.

Por outro lado procurámos obter uma medida mais global de frequência de práticas de literacia. Assim calculámos as médias das frequências das várias práticas assinaladas, para:

- Práticas de leitura dos pais (PPL); Práticas de escrita dos pais (PPE); Práticas de leitura e de escrita dos pais (PPLE);
- Práticas de leitura partilhadas (PDL); Práticas de escrita partilhadas (PDE); Práticas de leitura e de escrita partilhadas (PDLE);

- Práticas de leitura dos filhos (PFL); Práticas de escrita dos filhos (PFE); Práticas de leitura e de escrita dos filhos (PFLE).

Quanto aos itens relativos aos materiais escritos ou para escrever em casa, foi feito um levantamento sobre a sua existência ou não e acessibilidade. O mesmo tipo de tratamento foi efectuado aos itens sobre a frequência de livrarias ou bibliotecas.

7.5.1.2. Questionário de Concepções dos Pais Face ao Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e Escrita.

Fundamentação e Descrição:

As atitudes dos pais face ao processo de aprendizagem dos filhos, o modo como encaram e valorizam a sua participação e a dos filhos, são certamente aspectos que influenciam a sua disponibilidade para a participação no processo de aprendizagem, a frequência e tipo de apoio que dão aos filhos. Assim analisámos as atitudes dos pais face a diversos factores, que poderão ser considerados importantes no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Elaborámos um conjunto de afirmações (Anexo 2), considerando dois eixos distintos na base da sua elaboração: factores relativos ao trabalho e intervenientes.

No primeiro eixo referente aos factores relativos ao trabalho, tivemos em consideração essencialmente três aspectos distintos:

a. **aspectos afectivos/relacionais** – ambiente afectivo, forma como decorrem as interacções e como a criança se adapta às situações
b. **aspectos de aprendizagem e trabalho** – reenviando directamente para o processo de aprendizagem e para os trabalhos nesse sentido realizados.
c. **utilização natural e funcional da linguagem escrita** – múltiplas actividades de leitura e de escrita, distintas das actividades escolares.

No segundo eixo considerámos os intervenientes no processo educativo: a **criança**, os **pais** e o **professor/escola**.

Uma vez que foram criadas quatro afirmações para cada um destes aspectos, relativamente a cada um dos intervenientes considerados, obtivemos ao todo como elemento base de trabalho um conjunto de 36 afirmações.

Os 36 itens, correspondentes a estas afirmações, foram-se alternando ao longo de um questionário, tendo sido pedido aos pais para se posicionarem face a cada um deles, numa escala de sete pontos (1- Nada Importante até 7- Muito Importante).

Procedimentos de Aplicação:

Este instrumento foi acoplado ao questionário de caracterização de práticas, sendo assim os procedimentos de aplicação semelhantes aos anteriormente enunciados para o referido questionário. Para este instrumento, especificamente, foram dadas algumas indicações mais concretas, clarificando o seu âmbito e dando indicações sobre a forma de responder.

Cotação:

Cada questão foi cotada de acordo com o valor que foi atribuído à respectiva afirmação pelos pais das crianças numa escala de 1 a 7.

Tratamento:

De modo a verificarmos se a estrutura concebida para o instrumento coincidia com a sua efectiva estrutura factorial, desenvolvemos uma primeira análise factorial, cujo resultado identificava 8 factores. Contudo a maioria dos itens distribuía-se por 3 factores, com características bem definidas e que reenviavam para os aspectos considerados no primeiro eixo de elementos considerados na sua elaboração (aspectos afectivos/relacionais, aspectos ligados à aprendizagem/trabalho e aspectos ligados à utilização natural e funcional da linguagem escrita). Os restantes 5 factores eram menos definidos e/ou possuíam um menor número de itens.

Assim, com base nesta análise, eliminámos 9 itens, restando 27 itens. Sobre estes procedemos a uma nova análise factorial, com rotação Varimax e definição prévia de 3 factores, tendo-se obtido a estrutura factorial representada no Quadro 11, com uma percentagem de 54,5% de variância explicada.

Como podemos verificar os itens que se agruparam em cada um destes três factores possuem características distintas. O factor 1, que denominámos de **Afectivo/Motivacional** é constituído pelos 11 itens que reenviavam para aspectos ligados ao ambiente afectivo, relações com colegas e com o professor, e à motivação da criança para a escola e tarefas escolares.

Quadro 11 – Análise factorial para os itens a escala Escala de Concepções face à Aprendizagem da Leitura e Escrita. Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente

ITENS	Factor 1 Afectivo / motivacional	Factor 2 Literacia Funcional Informal	Factor 3 Escola/ Aprendi-zagem
PA3 – Pais estimularem filho a escrever letras, palavras…		.694	
PA4- Criança ver livros de histórias com frequência		.726	
PA6- Pais facilitarem a comunicação da criança c/ professor	.544		
PA7- Criança desenvolver situações diversif. leitura e escrita		.668	
PA8- Professor criar bom ambiente afectivo	.740		
PA9- Pais ensinarem os filhos		.614	
PA10- Criança desenvolver hábitos e rotinas leitura e escrita		.802	
PA11-Professor passar trabalhos de casa			.694
PA12-Pais lerem regularmente histórias aos filhos		.556	
PA13- Criança sentir-se bem com colegas e professor	.723		
PA15- Pais evitarem que os filhos faltem			.628
PA16- Criança ter capacidade para aprender			.546
PA17- Prof. conseguir que a criança se sinta bem na escola	.680		
PA18- Pais apoiarem os filhos nos trabalhos de casa			.436
PA19- Criança estar com atenção			.709
PA20- Professor motivar a criança para as tarefas escolares	.581		
PA21- Pais lerem/escreverem coisas diversificadas c/ filhos		.656	
PA22- Criança estar motivada para a escola e tarefas escolares	.508		
PA23- Professor incentivar hábitos e rotinas de leitura/escrita		.476	
PA24- Pais conseguirem à vontade da criança com colegas e prof.	.735		
PA26- Professor ensinar técnica da leitura e escrita			.630
PA28- Criança ter facilidade em comunicar com o professor	.650		
PA30- Pais conseguirem que a criança se adapte bem à escola	.695		
PA31- Criança esforçar-se por realizar os trabalhos de casa			.757
PA34- Criança conseguir adaptar-se bem às situações	.552		
PA35- O professor conseguir à vontade da criança com ele e colegas	.737		
PA36- Pais incentivarem hábitos e rotinas de leitura/escrita		.792	

O factor 2, denominado de **Literacia Funcional/Informal**, é constituído por 9 itens que reenviam todos eles para práticas ou hábitos e rotinas de literacia funcional desenvolvidos de forma informal. Os restantes 7 itens, agrupam-se num terceiro factor que

denominámos de **Escola/Aprendizagem**, já que todos eles reenviam directamente para a escola ou para aspectos específicos da aprendizagem formal da leitura e escrita.

A análise do Quadro 11, permite-nos ainda constatar que o grau de saturação dos itens com os factores correspondentes é bastante bom, já que quase todos apresentam uma saturação superior a .55 e a média de saturação de todos os itens é .65.

Para a análise da consistência interna de cada uma das dimensões resultantes desta análise factorial, calculámos o Alfa de Cronbach (Quadro 12)

Como podemos verificar, pela análise do quadro, todos os domínios apresentam valores de consistência interna bastante elevados, chegando mesmo esta a atingir .91 para a componente Afectivo/Motivacional.

Quadro 12– Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das dimensões da Escala de Concepções face à aprendizagem da leitura e escrita.

	Afectivo - Motivacional	**Literacia Funcional Informal**	**Escola - Aprendizagem**
Alfa Cronbach	.91	.88	.83

Deste modo obtivemos um instrumento que é constituído por três dimensões distintas, podendo-se através dele obter três valores distintos em relação aos factores que poderão influenciar a aprendizagem da leitura e escrita. Cada um dos valores é obtido pela média dos itens que constituem o factor.

7.5.1.3. Listagens de Títulos e Autores de Literatura.

Fundamentação e Descrição:

Stanovich e Cunningham (1993), consideraram como uma medida fiel de exposição ao escrito, o reconhecimento de nomes de autores da literatura para adultos numa listagem de nomes variada. Partilhando desta ideia, Sénéchal, LeFevre, Hudson, e Lawson (1996), desenvolveram alguns instrumentos constituídos por nomes de autores de livros para adultos e crianças e de títulos de literatura infantil, que lhes permitissem indirectamente caracterizar a exposição e o contacto com este tipo de material escrito.

Confirmando esta ideia inicial, encontraram diferenças evidentes nos conhecimentos que amostras diferenciadas, tinham sobre os elementos enunciados nessas listagens. Assim, as amostras de sujeitos que tinham filhos, reconheciam significativamente mais autores e títulos que aquelas que não os tinham, mostrando-se este tipo de medida sensível à exposição à literatura infantil.

Por outro lado, Sénéchal, LeFevre, Hudson e Lawson (1996), verificaram que o conhecimento que os pais tinham sobre a literatura infantil estava correlacionado, entre outros aspectos, com o nível de vocabulário das crianças, com o número de livros em casa, com a frequência de idas à biblioteca e de certa forma também com a frequência de leitura de histórias. Constataram também que as medidas de exposição à literatura infantil se mostravam como melhores preditores do nível de vocabulário das crianças que a frequência de leitura de histórias e a quantidade de livros infantis.

Para Sénéchal (2000; Sénéchal *et al*, 1996) as situações de auto-relatório sobre hábitos de leitura de histórias podem, nem sempre ser um bom indicador dos contactos com as histórias decorrendo muitas vezes de questões ambíguas originando respostas pouco claras, e mesmo resultantes de uma tendência para se darem respostas socialmente desejáveis. Assim, medidas que reflictam uma exposição e contacto quer com literatura infantil, quer com literatura para a adultos, poderão ser medidas mais fiáveis do que elementos recolhidos através de auto-relatos

Assim neste nosso trabalho incluímos também uma avaliação sobre estes aspectos, organizando três listagens distintas. A primeira referia-se a **Títulos de Livros para a Infância**, tendo sido constituída por um conjunto de títulos de livros para a infância, onde era solicitado aos pais que assinalassem os títulos que conheciam. Nesta listagem foram utilizados 40 títulos, sendo 30 verdadeiros e 10 falsos Os títulos falsos tinham como função obtermos uma noção do cuidado e sinceridade das respostas dos pais sobre estes aspectos.

Para a escolha dos 30 títulos verdadeiros utilizámos várias fontes de informação:

- educadoras de infância – elaborámos um questionário com dois tipos de questões. Por um lado questões abertas onde solicitávamos que nos indicassem os títulos e autores de literatura infantil nacionais e estrangeiros, que achassem mais conhecidos e utilizados com crianças de 5-6 anos. Por outro lado questões fechadas com os nomes de alguns autores de literatura infantil e títulos das suas obras, solicitando-lhes que assinalassem os mais conhecidos, ou para acrescentarem algum título que não estivesse na listagem e que considerassem importante na obra do autor em causa.

- responsáveis do sector infanto-juvenil de 3 bibliotecas municipais – foi-lhes solicitado que indicassem, a partir da sua experiência na biblioteca, quais os autores e títulos de literatura infantil que consideravam ser os mais solicitados e cuja obra era mais conhecida por crianças de idade pré-escolar.
- livrarias e outros locais com venda de livros da região de Lisboa – percorremos vários locais de venda de livros, desde livrarias, a hipermercados e quiosques, e fizemos um levantamento das obras que estavam expostas e que eram mais direccionadas para a faixa etária por nós considerada.

Na elaboração desta listagem, para além da proximidade, acessibilidade e adequação dos títulos para esta faixa etária, tivemos ainda como critérios presentes:

- embora tendo alguns contos de autores estrangeiros, ter também contempladas obras de autores portugueses.
- não incluir títulos que pudessem ser mais conhecidos pela sua reprodução em vídeo do que pelo livro.
- incluir alguns contos tradicionais.
- incluir algumas obras recentes de autores contemporâneos.

Os títulos falsos, foram testados nas bases de dados de duas bibliotecas Municipais de modo a verificar que não havia nenhum igual nem semelhante.

Os títulos, verdadeiros e falsos, assim recolhidos, foram testados com cerca de 200 pais. Com base nas respostas assim obtidas, eliminámos títulos verdadeiros, mas que não tinham sido identificados, títulos falsos muito assinalados, já que este podia ser um indicador de alguma associação a títulos ou temas verdadeiros que não tinham sido controlados. No final retivemos 30 títulos verdadeiros de livros para a infância e 10 falsos.

A segunda listagem elaborada, referia-se a **Autores de Livros para a Infância.**. À semelhança do referido anteriormente e com os mesmos objectivos, foi constituída por nomes de autores verdadeiros e nomes falsos. Para a escolha dos nomes de autores verdadeiros utilizámos as mesmas fontes de informação indicadas anteriormente. Tivemos como critérios:

- embora tendo alguns autores estrangeiros, ter também contemplados autores portugueses
- incluir autores contemporâneos
- incluir alguns autores de contos tradicionais

Os autores falsos, foram testados nas bases de dados de duas bibliotecas Municipais de modo a verificar que não havia nenhum nome igual nem semelhante.

Os nomes, verdadeiros e falsos, assim recolhidos, foram testados com cerca de 200 pais. Com base nas respostas assim obtidas, eliminámos nomes verdadeiros que não tinham sido identificados por ninguém ou somente por uma percentagem muito baixa de sujeitos, e os nomes falsos muito assinalados já que podiam estar a ser confundidos com outros nomes por nós não controlados. Retivemos assim 30 nomes de autores verdadeiros de livros para a infância e 10 nomes falsos.

A terceira listagem referia-se a **Autores de Literatura para Adultos**, onde os pais tinham que assinalar os autores que conheciam. À semelhança das outras listagens, esta também é na sua versão final, constituída por 30 nomes de verdadeiros autores e 10 nomes falsos. Para a escolha nomes verdadeiros utilizámos como fontes de informação: bases de dados de bibliotecas municipais, livros existentes em livrarias e outros estabelecimentos com venda de livros, da região de Lisboa. Tivemos como critérios:

- embora tendo alguns autores estrangeiros, ter também contemplados autores portugueses
- incluir também autores contemporâneos

Os autores falsos, foram testados nas bases de dados de duas bibliotecas Municipais de modo a verificar que não havia nenhum nome igual nem semelhante. Todos os nomes recolhidos deste modo, foram também testados com cerca de 200 pais, e com base na análise das respostas dadas, eliminados alguns nomes por indiciarem grandes dificuldades de identificação quer como autores verdadeiros, quer como falsos.

Procedimentos de Aplicação:

As três listagens foram apresentadas aos pais, juntamente com os questionários de caracterização de práticas (Anexo 2). Foi-lhes pedido que, para cada uma das listagens, assinalassem com uma cruz no quadrado respectivo, somente os títulos ou autores que conhecessem. Não foi feita qualquer referência ou alerta, para a existência de nomes fictícios, intercalados com os reais, ao contrário do realizado por Sénéchal e colaboradores (Sénéchal, 2000; Sénéchal et al., 1996).

Cotação:

Foi atribuído 1 ponto por cada título ou autor assinalado. Assim para cada listagem pudemos obter dois valores para cada sujeito: um score relativo aos títulos/autores verdadeiros assinalados, que nos indica o nível de conhecimento dos pais, e onde se podia obter um máximo de 30 pontos; um outro *score* relativo aos títulos/autores falsos assinalados, que indica o nível de sinceridade das respostas dadas, e que podia ter um máximo de 10 pontos.

Tratamento:

Uma vez que este instrumento foi construído integralmente, não tendo sido possível aproveitar os nomes e títulos dos trabalhos de Sénéchal *et al.* (1998), pois as realidades culturais de Portugal e Canadá são completamente diferentes, procedemos a uma primeira reflexão sobre a adequabilidade dos elementos incluídos nas várias listagens.

Pareceu-nos pois essencial proceder à análise das respostas dos pais da nossa amostra comparando-a com os resultados obtidos por outros estudos, onde se utilizaram instrumentos semelhantes. No quadro 13, está feita esta apresentação comparativa para cada listagem, com base nas percentagens médias de títulos/autores verdadeiros assinalados.

Quadro 13 – Apresentação comparativa das respostas obtidas através das *checklists* sobre literatura

Listagens	**Nossa Amostra**	**Sénechal et al. 1998**	**Sénéchal et al. 1996**	**Sénéchal, 2000**
Títulos Livros Infantis	33,5%	45,2%	28,5%	27%
Autores Livros Infantis	30,7%	32,6%	16%	13,3%
Autores Livros Adultos	61,7%	61,4%	47%	71,3%

Pela leitura dos valores do quadro podemos constatar, que as percentagens médias de assinalamento para as várias listagens no nosso estudo, foram muito semelhantes às obtidas nos vários trabalhos de Sénéchal (2000; Sénéchal *et al.* 1996; Sénechal *et al.* 1998) tendo-se situado sempre em lugares intermédios. Parece-nos podermos concluir que os dois conjuntos de listagens tinham de um modo geral, características equivalentes, para as respectivas amostras com que foram utilizadas.

7.5.2. Fundamentação e Caracterização dos Instrumentos para as Crianças

Tal como verificámos no capítulo sobre literacia emergente, os diferentes autores são unânimes em considerar como grandes áreas de descoberta das características da linguagem escrita, por parte das crianças, a Funcionalidade e as suas Convenções. Por outro lado, também é bastante enfatizada a importância da componente Afectiva neste processo.

Assim optámos por, junto das crianças, proceder à recolha de informação directamente ligada aos três domínios acima enunciados: Funcionalidade (entrevista sobre a funcionalidade), Convenções (conceptualizações infantis sobre linguagem escrita, e Afectiva (motivação para a leitura e a escrita). Para além disso procurámos também caracterizar as suas percepções sobre as práticas de literacia desenvolvidas nos seus ambientes familiares.

7.5.2.1. Entrevista sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita

Fundamentação e Descrição:

Nos seus trabalhos Chauveau, Rogovas Chauveau (Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994, Rogovas-Chauveau, 1993) e também Alves Martins (1996), abordaram as questões de envolvimento da criança com a linguagem escrita, mobilizando um conceito que denominaram de "projecto pessoal de leitor" e que de algum modo relacionaram com os desempenhos posteriores das crianças em termos de aprendizagens escolares. Uma vez que por um lado estes autores realçam a importância das experiências informais precoces na construção deste "projecto pessoal de leitor", pareceu-nos de toda a pertinência e importância, incluir um instrumento que nos permitisse caracterizar a atribuição de funcionalidade à linguagem escrita, e consequentemente caracterizar o "Projecto pessoal de leitor" destas crianças. Esta caracterização permitirá proceder a eventuais análises sobre a sua relação com a motivação destas crianças para a leitura e escrita, assim como com as características das práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar. Para tal baseamo-nos nos trabalhos de Chauveau e de Rogovas Chauveau (Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994, Rogovas-Chauveau, 1993) e também nos de Alves Martins (1996), sendo o nosso instrumento uma adaptação de um utilizado por esta autora.

Uma vez que o trabalho de Alves Martins (1996) estava mais direccionado para a leitura, todas as questões colocadas estavam direccionadas para a funcionalidade da leitura. Dado que este nosso trabalho pretende estudar quer aspectos relacionados com a leitura, quer aspectos relacionados com a escrita, procedemos assim a algumas modificações nas questões utilizadas, incluindo algumas que procuravam caracterizar também directamente a funcionalidade que as crianças atribuíam à escrita.

Utilizámos uma entrevista semidirectiva, baseada num conjunto de oito questões, que tinham como objectivo a caracterização do conhecimento que as crianças têm sobre a funcionalidade atribuída quer à leitura quer à escrita. Pretendia-se, ao longo de entrevista levar as crianças a verbalizarem e concretizarem situações funcionais de utilização da leitura e de escrita, de que já se tivessem apercebido, através de contactos mais ou menos formais. Para tal utilizaram-se as seguintes questões indicadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Entrevista da funcionalidade.

A.	Sabes ler e escrever?
B.	Queres aprender a ler e escrever melhor? Porquê?
C.	Para que serve ler?
D.	O que se pode fazer quando se sabe ler? O que vais poder fazer quando souberes ler ?
E.	Quando já souberes ler o que gostarias de ler?
F.	Para que serve escrever?
G.	O que se pode fazer quando se sabe escrever? O que vais poder fazer quando souberes escrever ?
H.	Quando já souberes escrever o que gostarias de escrever?

Procedimentos de Aplicação:

Cada criança foi entrevistada individualmente, tendo-lhes sido dito que íamos conversar sobre ler e escrever. Tentámos colocá-las à vontade, realçando que se não percebessem alguma coisa, não fazia mal, podiam perguntar que nós explicaríamos melhor, e se não soubessem mesmo responder, não ficassem preocupados, porque só no ano seguinte é que iam para a escola aprender a ler e a escrever, e portanto era natural que não soubessem algumas coisas.

Sempre que as crianças não respondiam, repetíamos as questões e procurávamos incentivá-las a dar a resposta o melhor que conseguissem, tendo o cuidado de não lhes dar quaisquer pistas ou indicações directas que pudessem influenciar as suas respostas num

sentido ou noutro. Se estas continuavam sem responder, passávamos à questão seguinte, procurando que não se sentissem mal, nem muito preocupadas por não terem respondido.

Cotação:

Posteriormente foi feita uma análise de conteúdo às respostas dadas pelas crianças, quer às questões que reenviavam quer para situações de leitura quer para situações de escrita, de modo a obtermos as categorias de cotação. Desta resultaram 18 categorias de resposta, podendo ser consideradas de dois grandes tipos (Quadro 15).

Um primeiro tipo - **Respostas Gerais** - onde não era explicitada nenhuma função concreta da leitura ou da escrita, mas sim razões de carácter geral, sem qualquer ligação directa com a mensagem escrita, e um segundo tipo - **Respostas Funcionais** - onde essa explicitação era feita.

Dentro das Respostas Gerais incluímos 5 categorias distintas: Circulares, Crescer, Afectiva, Trabalho e Resposta a Outros.

1. Circulares – as respostas cotadas nesta categoria foram aquelas em que a criança pouco adiantava em relação à questão colocada, não conseguindo avançar com nenhuma função para a leitura ou escrita.

Exemplo: Queres aprender a ler e a escrever melhor? "*Sim, para aprender. ...Para saber*"
O que se pode fazer quando se sabe ler? "*Aprender a ler melhor*". (296)
Para que serve escrever? "*Para ler e aprender*" (289)
O que se pode fazer quando se sabe escrever? "*Escrever muito*".

2. Crescer – Nesta categoria incluímos todas as respostas cuja razão explicitada era crescer ou ficar crescido.

Exemplo: Para que serve ler? "*Para ser crescido*" (289) "*Para ser grande*" (291) "*Para ficar maior*"(91).

3. Afectiva – Todas as afirmações incluídas nesta categoria, estavam associadas ao gosto e ao prazer de ler ou escrever.

Exemplo: Queres aprender a ler e a escrever melhor? "*Sim, porque eu gosto*" (295).

4. Trabalho - Todas as afirmações cotadas nesta categoria reenviavam para o trabalho, mas sem especificarem o tipo de trabalho.

Exemplo: Para que serve escrever? *"Para trabalhar"*. O que se pode fazer quando se sabe escrever? *"Pode-se trabalhar"*.

5. Resposta a outros – Nesta categoria incluímos todas as razões que reenviavam para uma resposta ao pedido de alguém , ou para mostrar ou agradar a alguém.

Exemplo: Para que serve ler? *"Para quando a mãe ou o pai perguntarem, para lermos bem"*. (6). *"Para quando alguém pede, para ler"* (20). Para que serve escrever? *" Para mostrar aos pais que já sabemos escrever"* (46).

Procedemos em seguida a uma segunda categorização sobre as **Respostas Funcionais**, subdividindo-as em três grupos distintos (Institucionais, Funcionais de nível 1 e Funcionais de nível 2).

6. Institucionais – Todas as respostas incluídas nesta categoria estavam associadas directamente com a escola, as suas tarefas, as etapas do percurso escolar ou o professor.

Exemplo: Para que serve ler? *"Para fazer os trabalhos da escola"* (92) *"Pode-se ler o que está escrito no quadro"* (86). Para que serve escrever? *"Para fazer as fichas"* (92); *"Escrever os trabalhos que a professora quiser"*(87)

Quadro 15 - Categorias utilizadas para a cotação das respostas à entrevista da funcionalidade da linguagem escrita.

Respostas Gerais		1. Circulares
		2. Crescer
		3. Afectiva
		4. Trabalho
		5.Resposta a Outros
Respostas Funcionais	Institucionais	6. Institucionais
	Funcionais 1º Nível	7. Letras
		8. Palavras
		9. Nome próprio
		10. Nomes de outros
		11. Resposta a outros
	Funcionais 2º Nível	12. Informativa
		13. Comunicativa
		14. Histórias/Livros
		15. Formativa
		16. Legendas
		17. Utilitária
		18. Outras

Funcionais de nível 1 (FUNC1)- Considerámos de nível 1 todas as funções atribuídas ao acto de escrever ou de ler, relacionadas com o que considerámos um nível mais primário de leitura e escrita, ou seja que reenviavam não para a mensagem em si, mas para os elementos ou unidades constituintes da mensagem escrita (letras/números, palavras e nomes de pessoas ou coisas). Organizámos estas funções de nível 1 em 4 categorias diferentes:

7. Letras – Quando referem letras em geral ou especificam algumas letras.
Exemplo: O que se pode escrever quando se sabe escrever? "*O,I,A,E.* (86)

8. Palavras – Quando referem palavras específicas que gostavam ou podiam ler ou escrever.
Exemplo: Quando souberes ler o que gostarias de ler? *"leão"*. Quando souberes escrever o que gostarias de escrever? "*casa, chita, leopardo"(27).*

9. Nome próprio – Quando referem a escrita ou leitura dos seu próprio nome.
Exemplo: Para que serve escrever? "*Para escrever o nome"*(1).

10. Nomes de Outros- Quando referem a escrita de nomes que não o próprio, mas outros nomes.
Exemplo: Quando souberes escrever o que gostarias de escrever? *"nomes de meninos" (38) "o nome da minha mãe" (25).*

Respostas Funcionais de nível 2 (FUNC2)- Considerámos de nível 2, todas as funções atribuídas ao acto de escrever ou de ler de nível mais elaborado, onde é evidente a função da mensagem escrita, ou seja quando a leitura e a escrita são consideradas como formas de linguagem. Neste grupo considerámos 7 categorias distintas:

11. Informativa – Incluímos nesta categoria respostas que referiam aspectos ligados ao caracter informativo da escrita, essencialmente ligado à informação escrita em jornais e revistas.

Exemplo: O que se pode fazer quando se sabe ler? "*Pode-se ler jornais*" (62) *"Pode-se ler revistas dos famosos*" (48) O que se pode fazer quando se sabe escrever? *"Quando houver um acidente, escrevem num jornal para os outros saberem*" (63).

12. Comunicativa – As respostas que enfatizavam os aspectos de comunicação de mensagens para alguém através da escrita foram classificadas nesta categoria.
Exemplo: Para que serve escrever? " *Serve para mandar recados*" (51). "*Serve para quando as pessoas não estão perto de nós escrevermos e o correio leva a carta" (376).*

13. Histórias/livros – Todas as referências à leitura ou escrita de livros em geral ou especificamente de histórias foram aqui incluídas.
Exemplo: O que se pode fazer quando se sabe ler? "*Pode-se contar histórias*"(371). O que se pode fazer quando se sabe escrever? "*Pode-se fazer livros.*" (379).

14. Formativa – A vertente formativa em termos de aprendizagem de conteúdos ou temáticas específicas através da leitura ou escrita, diferenciada da aprendizagem de letras ou palavras ou da aprendizagem escolar foi uma outra função identificada nas respostas das crianças.
Exemplo: Para que serve ler? "*Para as pessoas saberem coisas e aprenderem. Por exemplo lá em casa tenho dicionários e livros. Se ele não sabe as capitais dos países vai lá ver*" (53). Quando já souberes ler o que gostarias de ler? "*Livros sobre animais selvagens e domésticos*" (304).

16. Utilitárias – Nesta categorias incluímos todas as referências a utilizações da leitura e da escrita para resolução de situações do dia-a-dia.
Exemplo: Para que serve ler? "*Para ler etiquetas da roupa*" (52). "*Para ver onde estão no mapa*" (55).

17. Outras – Todas as referências a funções de leitura e escrita que não se enquadravam nas categorias anteriormente definidas e que pela sua baixa frequência de ocorrência não justificavam a criação de uma categoria específica, foram aqui incluídas.
Exemplo: Para que serve saber escrever? "*Para escrever em inglês, francês e alemão e chinês*" (287). Quando já souberes ler o que gostarias de ler? "*Letras de músicas*" (34)

Através da análise das entrevistas de cada criança, foram classificadas as respostas dadas tendo em conta as categorias anteriormente descritas. Atribuiu-se um ponto a cada tipo de resposta dada pela criança, tendo-se obtido um valor relativo à quantidade de categorias nomeadas, quer para a leitura quer para a escrita. Posteriormente foram calculados alguns índices de análise da funcionalidade da leitura, da escrita e das duas em conjunto, de modo a que esta se pudesse tornar mais clara:

- **Respostas Gerais** – englobando as frequências das 5 categorias consideradas como gerais
- **Respostas Institucionais** - englobando as respostas consideradas nesta categoria
- **Respostas Funcionais de 1º nível** (FUNC1)– com as referências somente a categorias funcionais de nível menos elaborado
- **Respostas Funcionais de 2º nível** (FUNC2)– incluindo as referências às sete categorias que considerámos reenviarem para um nível superior de elaboração da funcionalidade.
- **Respostas Funcionais** (FUNC)- englobando as referências às 11 categorias consideradas como funcionais de 1º e 2º nível.

7.5.2.2. Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita

Fundamentação e Descrição:

A criança procura activamente compreender a natureza da linguagem escrita. Ao contactar com o escrito, vai tentar interpretar a informação recolhida de acordo com os seus esquemas de pensamento, com os seus esquemas conceptuais. Vai pondo hipóteses sobre o funcionamento e sobre os objectivos da linguagem escrita, resultando estas na atribuição à literacia de características muitas vezes bastante diferentes das convencionais.

Enquadrados nestas ideias surgiram muitos trabalhos no âmbito das conceptualizações sobre a linguagem escrita, desenvolvidos em vários países (Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1986; Mata, 1991a, 1991b; Alves Martins,1994, Besse, 1995), que realçaram algumas das características das hipóteses conceptuais das crianças, sobre o funcionamento da escrita. Estes trabalhos tiveram por um lado como consequência evidente a valorização de todas as tentativas precoces de escrita, já que passaram a ser

consideradas como fases essenciais no processo de apreensão da literacia. Por outro lado permitiram verificar a importância dos níveis conceptuais, para o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Este foi também um aspecto por nós avaliado neste trabalho. Utilizámos uma situação semelhante a outras utilizadas em trabalhos anteriores (Mata, 1991a, 1991b; Alves Martins,1994, 1996) e inspiradas nos trabalhos de Ferreiro (Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1986). Assim pedimos às crianças que escrevessem algumas palavras, de modo o identificarmos quais as suas conceptualizações dominantes.

Construímos dois grupos de palavras equivalentes, porque nalguns casos podia não ser viável utilizarem-se algumas palavras, por as crianças ocasionalmente as conhecerem (Quadro 16).

As três primeiras palavras reenviam para referentes semelhantes, cujos nomes, apesar de semelhantes, possuem algumas diferenças e onde a dimensão do referente é inversa ao número de letras utilizadas. Pretendia-se assim, mais facilmente verificar se a criança tinha em conta a emissão oral da palavra a escrever, as características do referente para que a palavra reenvia ou simplesmente a imagem preceptiva de uma palavra escrita.

Quadro 16 - Palavras utilizadas na avaliação das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita.

NOME		NOME
1. PATO		1. RATO
2. PATA	ou	2. RATA
3. PATINHO		3. RATINHO
4. BOI		
5. FORMIGA		

A palavra 4 (Boi), designa um referente grande utilizando poucas letras, enquanto que a palavra 5 (Formiga), designa um referente pequeno utilizando muitas letras. Estas duas últimas palavras permitiam clarificar as estratégias anteriormente referidas já que as dimensões dos seus referentes são ainda mais contrastadas assim como os nomes desses referentes. Por outro, lado uma vez que a sua letra inicial é diferente permitiam identificar

com maior rigor a procura de identificação de sons da palavra oral, para o seu registo escrito.

Procedimento de Aplicação:

Foi dado a cada criança um lápis/caneta e um papel, sendo-lhes 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*". Se a criança mostrava alguma resistência a escrever ou dizia que não sabia escrever, voltávamos a enfatizar: "*Eu sei que ainda não sabes, não foste para a escola, mas gostava que me escrevesses como tu achas que se escreve, como tu pensas que se pode escrever.*"

Enquanto a criança escrevia cada palavra, se solicitava ajuda, tentávamos sempre incentivá-la a procurar ela a resposta para as suas questões.

A primeira palavra cuja escrita foi proposta a cada criança foi o seu Nome próprio. Esta tinha como finalidade pôr a criança à vontade, perante uma palavra que a grande maioria das crianças desta faixa etária já sabe escrever, de modo a facilitar o resto da entrevista. Nesta fase, no caso da criança se sentir inibida, procurávamos apoiá-la e colocá-la à vontade, ajudando-a em caso de necessidade.

Das restantes palavras, as três primeiras foram utilizadas com todas as crianças. Normalmente só era pedido às crianças para escreverem as palavras 4 e 5 quando havia necessidade de uma maior clarificação das estratégias utilizadas, para uma caracterização das suas conceptualizações dominantes.

Cotação:

Tendo como referência os trabalhos anteriormente citados e as respostas dadas pelas crianças, procedemos à classificação das produções escritas em níveis conceptuais.

As recusas das crianças em escrever foram cotadas com 0, sem que isso signifique um nível conceptual mais primitivo nem mesmo um nível conceptual específico. Tal como Besse (1990) refere, a razão da recusa em escrever pode ter origens várias. Entre estas podemos avançar com algumas hipóteses explicativas como a inibição perante a situação; poucas hipóteses de anteriormente ter experimentado e brincado com a escrita; o considerar a escrita algo que os crescidos desenvolvem e portanto ela "não está autorizada" a fazê-lo (Besse, 1990); ou mesmo porque já tomou consciência de que existem algumas

convenções que ela não domina e que como não pode produzir escrita correcta se recusa a escrever "aproximações".

Quanto às crianças que aderiram à situação de escrita proposta, escrevendo as palavras sugeridas, os níveis conceptuais considerados para a sua classificação, foram os seguintes:

Nível 1 - Utilização clara de critérios **grafo-perceptivos**, bem definidos, na construção das suas produções.

Classificámos nesta categoria todas as produções cuja escrita ainda não era orientada por um critério linguístico (Figura 6). A escrita é neste nível, uma tentativa de representação da imagem que a criança tem de uma palavra. Tal como Alves Martins e Mendes (1986) referem "*a criança não está ainda a representar um significante mas antes a 'desenhar a palavra' ou a imagem visual que tem da palavra ... a criança constrói uma imagem perceptivo/visual da palavra escrita, abstraindo as suas características perceptivas mais salientes*" (*op. cit.* p. 501).

Nesta etapa são essencialmente preocupações ao nível da quantidade de letras a utilizar e da variabilidade destas que estão na base das produções escritas das crianças.
Exemplos:

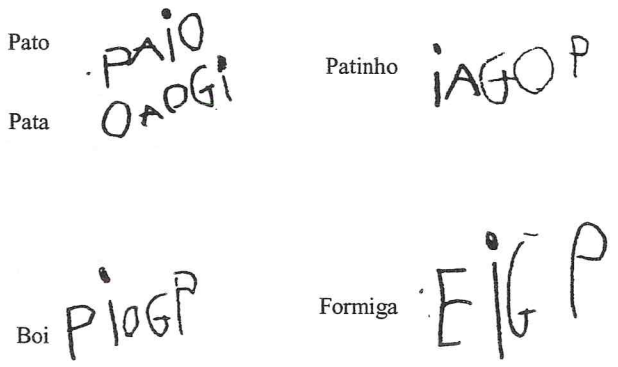


Figura 6 – Produção escrita característica do nível conceptual 1.

Nível 2 - Início de uma relação da escrita com o oral

Nesta categoria incluímos todas as produções onde já se verifica um tratamento linguístico, embora rudimentar, no momento da escrita (Figura 7). A criança procura estabelecer uma relação entre a mensagem oral e as marcas escritas que faz, mas a escolha das letras é aleatória, sem relação específica com o som pronunciado. Esta relação entre a

escrita e o oral, é normalmente uma relação silábica, mas não é necessário que o seja, podendo ser uma relação letra/palavra. Por vezes, embora não de um modo sistemático, pode ocorrer alguma tentativa de estabelecer correspondência sonora correcta, entre as letras utilizadas e a mensagem oral. Esta correspondência é sempre muito pontual, e normalmente limitada ao primeiro som ou a um ou outro som de maior realce.

Exemplo:

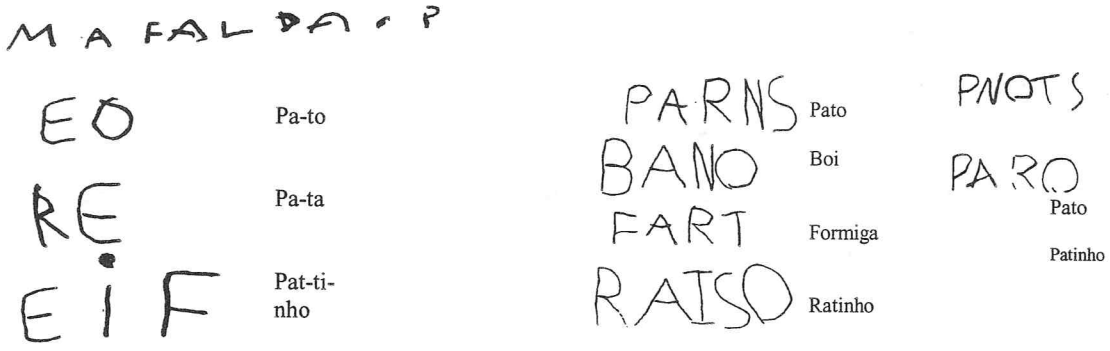


Figura 7 – Produções escritas características do nível conceptual 2.

Nível 3 – Fonetização Silábica da escrita

As produções aqui incluídas, eram caracterizadas por uma preocupação de correspondência termo a termo, na qual uma sílaba da palavra era posta em correspondência com uma letra (Figura 8).

Exemplo:

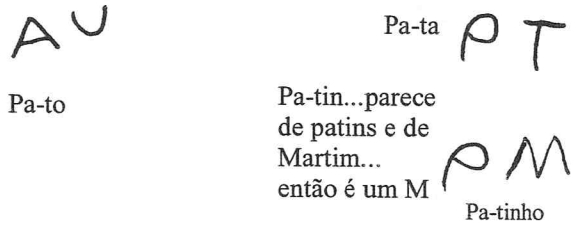


Figura 8 – Produção escrita característica do nível conceptual 3.

São evidentes limitações por parte da criança, na escolha das letras a utilizar, já que era sistemática a fonetização correcta de alguns dos sons identificados, nas sílabas isoladas. Embora predominantemente exista uma correspondência silábica, pontualmente algumas sílabas podem ser repetidas ou associadas.

Nível 4 – Fonetização silábico –alfabética da escrita

Esta fase pode ser considerada como uma fase intermédia, onde as produções não são já silábicas, mas também não são ainda produções nitidamente alfabéticas (Figura 9). Praticamente todas as letras utilizadas são correctas, mas ainda se notam algumas falha na correspondência feita entre o oral e a escrita.

Exemplos:

Figura 9 – Produção escrita característica do nível conceptual 4. Palavras a escrever: Pato, pata, patinho e formiga

Nível 5- Escrita Alfabética

A etapa final desta evolução, é o acesso aos princípios base do sistema alfabético (Figura 10).

Exemplos:

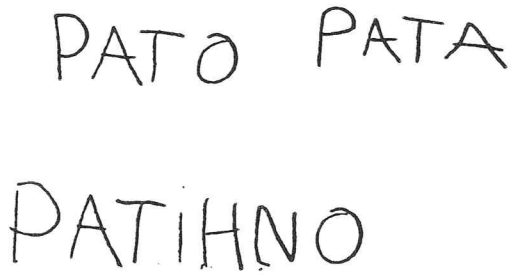


Figura 10 – Produção escrita característica do nível conceptual 5.

Embora seja evidente uma escrita com uma correspondência sistemática e exaustiva dos diferentes fonemas constituintes das palavras utilizadas, não é necessário que esta seja uma escrita ortograficamente correcta.

Para a identificação da hipótese conceptual dominante para cada criança, considerámos o nível mais frequente, na escrita das palavras propostas, podendo verificar-se por vezes algumas oscilações pontuais através da utilização de estratégias características de outras etapas conceptuais mais ou menos evoluídas.

7.5.2.3. Escala de Motivação para a Leitura e Escrita

Fundamentação e Descrição:

Tendo em conta as características e os objectivos deste trabalho, procurámos construir um instrumento que nos permitisse caracterizar a motivação para a leitura e a escrita, em crianças de 5-6 anos, antes da entrada para o ensino formal, já que não encontrámos nenhum adaptado para a população portuguesa, nem nenhum especificamente para esta faixa etária.

Para a construção deste instrumento inspirámo-nos noutros, mas que se diferenciavam do que pretendíamos construir em dois aspectos. Por um lado, destinavam-se a crianças de outras faixas etárias, frequentando já a escolaridade e por lado, ou contemplavam exclusivamente a motivação para a leitura (Baker, Scher & Mahler, 1997; Morrow, 1997; Scher & Baker, 1996), ou só pontualmente se referiam a situações de escrita.

Elaborámos então um conjunto de 36 itens, em que metade reenviava para situações de leitura e a outra metade para situações de escrita. Cada item era constituído por duas afirmações opostas que, eram atribuídas a dois animais diferentes. Quer para a leitura quer, para a escrita, os itens cobriam três dimensões distintas da motivação, e que Baker, Scher e Mahler (1997) tinham identificado como estando já diferenciadas na motivação para a leitura, em crianças do primeiro ano de escolaridade. As dimensões consideradas foram: 1.Prazer/gosto da leitura/escrita, 2.Valor/Importância da leitura/escrita e 3. Autoconceito de leitor/escritor.

1. **Prazer/gosto** - estes itens pretendiam analisar o grau de prazer/gosto que a criança acha que se podem retirar das situações de leitura ou das de escrita.

Exemplo:

Este gosta quando o pai ou a mãe lhe lêem histórias MAS Este não gosta quando o pai ou a mãe lhe lêem histórias.

2. **Valor/importância** - estes itens pretendiam analisar o valor que as crianças atribuem à leitura ou à escrita

Exemplo:
Este acha que é importante saber escrever MAS este acha que não é importante saber escrever.

3. **Autoconceito** de leitor/ escritor – estes itens pretendiam analisar o autoconceito da criança enquanto "leitor" ou "escritor".

Exemplo:
Este acha que vai conseguir aprender a ler bem MAS Este acha que não vai conseguir aprender a ler bem.

Na construção dos itens tivemos como preocupação que metade dos que constituíam cada dimensão começassem com uma afirmação reenviando para uma alta motivação, enquanto na outra metade a primeira afirmação referia-se a uma baixa motivação. Os itens relativos às três dimensões consideradas encontram-se alternados ao longo do questionário.

Procedimento de Aplicação:

Para a passagem da escala, utilizámos uma metodologia semelhante à de Scher e Baker (1997). Assim numa situação bastante lúdica, utilizámos dois bonecos semelhantes, mas que se diferenciavam num aspecto (um tinha um cachecol e o outro não ou em posições diferentes) e que tinham sentimentos diferentes face à leitura e escrita.

Foi dito a cada criança: "*Vamos fazer um jogo com dois bonecos, que são muito parecidos, estás a ver este tem ..... e este ..... Eles são parecidos, mas pensam coisas diferentes sobre ler e escrever. Vou-te dizer o que um e o que o outro pensam e tu vais-me dizer com o qual és mais parecido(a), se pensas como este ou como este* ." – apontando os bonecos. "*Vou-te dizer primeiro coisas que eles pensam sobre ler (ou escrever) e depois coisas sobre escrever (ou ler). Atenção primeiro é ler (ou escrever)*." E começava-se a

passagem dos vários itens. No caso de se ter iniciado pela passagem dos da leitura, quando se passava aos itens da escrita, chamava-se a atenção da criança, e vice versa.

Para a totalidade dos itens cada uma das afirmações opostas, era atribuída a cada um dos bonecos, tendo o cuidado de não atribuir as afirmações negativas sempre ao mesmo boneco. Numa primeira fase pedia-se à criança para dizer com o qual se identificava mais. Em seguida tenta-se avaliar o grau de identificação, tal como podemos verificar no exemplo que se segue:

Exemplo:

Este acha que é importante saber ler MAS este acha que não é importante saber ler. E tu, com qual és mais parecido(a)? Achas que é importante saber ler ou não é importante?

***Se acha que sim**: É importante saber ler ou é muito importante?* ***Se acha que não**: Não é nada importante saber ler ou é pouco importante? Porquê?*

Cotação:

Cada item foi cotado numa escala de 1 a 4. A escolha de uma afirmação mais positiva podia ser cotada com 3 ou 4, consoante o grau de identificação, enquanto que a escolha de uma afirmação menos positiva podia ser cotada com 1 ou 2, de acordo com o grau de identificação do sujeito. No caso do exemplo anterior se a criança considerasse que era muito importante saber ler, teria 4, mas se considerasse que era só importante teria 3. Se se identificasse com a afirmação negativa teria 1 ou 2 pontos caso achasse que não era nada importante saber ler ou achasse pouco importante, respectivamente.

Tratamento:

A partir dos dados obtidos pelas respostas das crianças na Escala da Motivação para a Leitura e Escrita, procedemos a uma primeira análise factorial considerando todos os itens construídos e utilizando uma rotação Varimax.

Dessa primeira análise a matriz resultante que tinha 9 factores, serviu para eliminar alguns itens que apareciam isolados ou quase isolados em factores pouco definidos ou pouco representativos. Assim, dos 36 itens iniciais eliminámos 12, restando 24 itens. Sobre estes 24 itens restantes procedemos a uma nova análise factorial, resultando 4 factores, aos quais corresponde uma variância explicada de 56,2% e, cuja distribuição dos itens, pelos diferentes factores, está representada no Quadro 17.

Surgiram 4 factores distintos, com valores de saturação de cada item com o respectivo factor, bastante razoáveis. Contudo conceptualmente propúnhamos uma escala somente com três dimensões.

Quadro 17 – Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente
VL- valor de leitura; VE – valor da escrita; PL- prazer da leitura; PE – prazer da escrita; ACL – autoconceito de leitor; ACE- autoconceito de escritor.

ITEM	Componentes			
	1	2	3	4
ACL15- Para o ano vai conseguir ler bem histórias	.750			
ACL9 – Vai conseguir aprender a ler bem	.682			
ACE30 – Para o ano vai conseguir escrever bem os trabalhos da escola	.674			
ACE21 – Para o ano vai conseguir escrever muitas coisas	.664			
ACL12 - Para o ano vai conseguir ler bem os trabalhos da escola	.660			
ACE33 – Para o ano vai conseguir escrever bem histórias.	.659			
ACE27- Vai conseguir aprender a escrever bem	.643			
ACL3- Para o ano vai conseguir ler muitas coisas	.544			
PE31 – Escrever é aborrecido / divertido		.798		
PE34 – Escrever é bom		.759		
PL13 – Ler é aborrecido / divertido		.732		
PE28 – Escrever é uma boa maneira de passar o tempo		.680		
PE25 – Gosta quando está a escrever		,645		
PL16 – Ler é bom		.628		
PL10 – Ler é uma boa maneira de passar o tempo		.539		
PL7 – Gosta quando está a ver livros		.438		
VL8 – As pessoas aprendem coisas quando lêem			.793	
VL11 – As pessoas podem descobrir coisas novas quando lêem			.726	
VE26 - As pessoas aprendem coisas quando escrevem			.710	
VE29 - As pessoas podem descobrir coisas novas quando escrevem			.611	
VE20 – É preciso saber escrever para correr tudo bem na escola				.716
VL5 – É importante saber ler				.704
VL2 - É preciso saber ler para correr tudo bem na escola				.704
VE23 – É importante saber escrever				.637

Uma vez que:

- por um lado, a estrutura encontrada é muito semelhante à estrutura teórica subjacente à construção da escala, surgindo perfeitamente diferenciadas as dimensões Prazer e Autoconceito e Valor, embora os itens desta última surgissem divididos em dois factores.

- por outro lado, a diferença na variância explicada entre 3 e 4 factores era somente de 5,2%, procedemos a uma nova análise, mas com uma definição prévia de 3 factores.

O resultado dessa análise encontra-se no Quadro 18.

Quadron18 – Análise factorial, com definição prévia de três factores. Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente

	Componentes		
	1	2	3
VL2 - É preciso saber ler para correr tudo bem na escola			,600
VL5 É importante saber ler			,633
VL8 As pessoas aprendem coisas quando lêem			,674
VL11- As pessoas podem descobrir coisas novas quando lêem			,652
VE20 - É preciso saber escrever para correr tudo bem na escola			,547
VE23 - É importante saber escrever			,574
VE26 - As pessoas aprendem coisas quando escrevem			,621
VE29 - As pessoas podem descobrir coisas novas quando escrevem			,544
PL7 - Este gosta quando está a ver livros	,444		
PL10 - Ler é uma boa maneira de passar o tempo	547		
PL13 - Ler é aborrecido/divertido	,723		
PL16 - Ler é bom	,639		
PE25 - Gosta quando está a escrever	,623		
PE28 - Escrever é uma boa maneira de passar o tempo	,685		
PE31 - Escrever é aborrecido/divertido	,778		
PE34 - Escrever é bom	,751		
ACL3 - Para o ano vai conseguir ler muitas coisas		,606	
ACL9 - Vai conseguir aprender a ler bem		665	
ACL12 - Para o ano vai conseguir ler bem os trabalhos da escola		,644	
ACL15 - Para o ano vai conseguir ler bem histórias		,712	
ACE21 - Para o ano vai conseguir escrever muitas coisas		,653	
ACE27 - Vai conseguir aprender a escrever bem		,682	
ACE30 - Para o ano vai conseguir escrever bem os trabalhos da escola		,680	
ACE33 - Para o ano vai conseguir escrever bem histórias		,666	

VL- valor de leitura; VE – valor da escrita; PL- prazer da leitura; PE – prazer da escrita; ACL – autoconceito de leitor; ACE- autoconceito de escritor.

Tal como podemos verificar os itens aparecem claramente distribuídos pelas três dimensões consideradas no momento de construção do instrumento: oito itens para o **Prazer** na leitura e escrita, oito itens para o **Valor** da leitura e escrita e oito itens para o

Autoconceito de leitor e escritor. Podemos também verificar que o grau de saturação dos itens com os factores correspondentes é bastante bom já que quase todos os itens apresentam uma saturação superior a .55 e a média de saturação de todos os itens é .64.

Para a análise da consistência interna de cada uma das subescalas resultantes desta análise factorial, calculámos o Alfa de Cronbach (Quadro 19).

Quadro 19 – Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das subescalas.

	Valor	**Prazer**	**Autoconceito**
Alfa Cronbach	.82	.87	.87

Como podemos verificar, pela análise do quadro, todas as subescalas têm consistência interna superior a .80, o que é bastante bom já que os autores com trabalhos nesta área, consideram que consistências internas superiores a .70 são boas (Baker & Wigfield,1999; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996).

Partindo assim, desta escala com três dimensões (Anexo 3), pode calcular-se para cada uma delas a média dos itens que a constituem, obtendo-se desta forma três médias a partir das quais se pode traçar um perfil individual ou colectivo dos sujeitos quanto à sua motivação para a leitura e escrita.

Uma vez que, nalgumas situações, se pode mostrar mais importante e diferenciador tratar aspectos de motivação para a leitura separadamente da motivação para a escrita, procurámos verificar se os itens da escala geral, funcionavam também quando se contemplavam estas duas dimensões em separado.

7.5.2.4. Motivação para a Leitura

Com os 12 itens referentes à leitura da escala anteriormente descrita procedeu-se a uma análise factorial com rotação Varimax (Quadro 20).

Os itens aparecem claramente distribuídos por três factores, que correspondem às dimensões teóricas, consideradas no momento de construção do instrumento: quatro itens para o **Prazer** na Leitura, quatro itens para o **Valor** da Leitura e quatro itens para o **Autoconceito** de Leitor. A correspondente percentagem de variância explicada foi de 55,9%.

Podemos também verificar, que o grau de saturação dos itens com os factores correspondentes continua a ser bastante bom, pois todos os itens à excepção de um, apresentam um grau de saturação com o respectivo factor superior a .55 e a média de saturação dos itens é .68.

Quadro 20 – Análise factorial para os itens da Motivação para a Leitura- Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente. VL- valor de leitura; PL- prazer da leitura; ACL – autoconceito de leitor.

	Componentes		
	1	2	3
VL2 - É preciso saber ler para correr tudo bem na escola	.493		
VL5 É importante saber ler	.552		
VL8 As pessoas aprendem coisas quando lêem	.784		
VL11- As pessoas podem descobrir coisas novas quando lêem	.722		
PL7 - Este gosta quando está a ver livros		.588	
PL10 - Ler é uma boa maneira de passar o tempo		.647	
PL13 - Ler é aborrecido/divertido		.769	
PL16 - Ler é bom		.719	
ACL3 - Para o ano vai conseguir ler muitas coisas			.596
ACL9 - Vai conseguir aprender a ler bem			.760
ACL12 - Para o ano vai conseguir ler bem os trabalhos da escola			.724
ACL15 - Para o ano vai conseguir ler bem histórias			.743

Para a análise da consistência interna de cada uma das subescalas resultantes desta análise factorial, calculámos o Alfa de Cronbach para cada uma delas (Quadro 21). Como podemos verificar, pela análise do quadro, só uma das subescalas tem consistência interna inferior a .70, embora muito próxima deste valor.

Quadro 21 – Motivação para a Leitura: Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das subescalas.

	Valor Leitura	**Prazer Leitura**	**Autoconceito Leitor**
Alfa Cronbach	.68	.74	.74

De modo a compreendermos melhor estes valores, procedemos a uma análise comparativa entre os *alfas* por nós encontrados e os calculados por outros autores, em subescalas similares, embora destinadas a outras faixas etárias (Quadro 22).

Pela sua comparação, podemos verificar que os valores de consistência interna se encontram bastante próximos dos de instrumentos similares, apresentando-se nalguns casos superiores, noutros inferiores, mas de um modo geral dentro da mesma ordem de grandeza.

Quadro 22 - Comparação dos valores de consistência interna das subescalas de vários instrumentos de avaliação da motivação para a leitura.

	Prazer	Valor	Autoconceito
Este instrumento (pré-escolar)	.74	.68	.74
"Eu e a Leitura" – Monteiro & Mata, 2000 (1º ao 4º ano)	.75		.73
Motivation for reading Questionnaire –Wigfield, Guthrie & McGough, 1996 (3º ao 6º ano)	.72*	.59	.63
Motivation for Reading Profile – Gambrel, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996 (3º ao 5º ano)		.82	.75
Motivation for reading Questionnaire – Baker & Wigfield, 1999. (5º e 6º anos)	.66	.76	.66

* Uma vez que se destina a uma faixa etária mais elevada, esta subescala assume algumas características um pouco diferentes, embora se refira ao prazer retirado pela leitura de alguns textos literários (Aesthetic enjoyment of reading)

7.5.2.5. Motivação para a Escrita

Em relação à Escrita, procedemos também, à semelhança do que foi feito para a Leitura, a uma primeira análise factorial com os 12 itens encontrados para a escala geral, mas específicos da escrita. Dessa análise factorial com rotação Varimax, sem definição prévia de factores, obteve-se a estrutura factorial com três factores distintos e uma percentagem de variância explicada de 61,6%. A estrutura factorial encontrada, está representada no Quadro 23.

Os itens aparecem claramente distribuídos pelas três dimensões consideradas no momento de construção do instrumento: quatro itens para o **Prazer** na Escrita, quatro itens para o **Valor** da Escrita e quatro itens para o **Autoconceito** de Escritor.

Quadro 23 – Análise factorial para os itens da Motivação para a Escrita- Grau de saturação de cada um dos itens com o factor correspondente. VE- valor da escrita; PE- prazer da escrita; ACE – autoconceito de escritor.

	Componentes		
	1	2	3
VE20 - É preciso saber escrever para correr tudo bem na escola	.694		
VE23 - É importante saber escrever	.782		
VE26 - As pessoas aprendem coisas quando escrevem	.424		
VE29 - As pessoas podem descobrir coisas novas quando escrevem	.651		
PE25 - Gosta quando está a escrever		.709	
PE28 - Escrever é uma boa maneira de passar o tempo		.680	
PE31 - Escrever é aborrecido/divertido		.830	
PE34 - Escrever é bom		.801	
ACE21 - Para o ano vai conseguir escrever muitas coisas			.645
ACE27 - Vai conseguir aprender a escrever bem			.749
ACE30 - Para o ano vai conseguir escrever bem os trabalhos da escola			.778
ACE33 - Para o ano vai conseguir escrever bem histórias			.769

Podemos também verificar, que o grau de saturação dos itens com os factores correspondentes é bastante bom, já que todos os itens à excepção de um, apresentam uma saturação superior a .64 e a média de saturação de todos os itens é .71.

Para a análise da consistência interna de cada uma das subescalas resultantes desta análise factorial, calculámos o Alfa de Cronbach para cada uma delas (Quadro 24).

Quadro 24 – Motivação para a Escrita: Valores dos Alfas de Cronbach para cada uma das subescalas.

	Valor	**Prazer**	**Autoconceito**
Alfa Cronbach	.66	.84	.80

Como podemos verificar, pela análise do quadro, só a subescala do Valor apresenta consistência interna abaixo de .70, para as outras subescalas os valores da consistência interna encontrados são bastante elevados.

Deste modo obtivemos também um instrumento específico para a motivação para a escrita, com uma estrutura factorial idêntica aos anteriores e com índices de consistência interna que permitiram a sua validação.

7.3. Tratamento dos Dados

Os dados referentes a cada um dos instrumentos foram cotados e tratados do modo específico e descrito em cada um deles.

Todos esses dados serão primeiro apresentados recorrendo a estatísticas descritivas.

Para o estudo das suas associações e comparações, utilizaremos sempre que possível a estatística paramétrica mais adequada.

Na utilização do *t-student* e MANOVA, teremos sempre presente que estas provas são dirigidas a variáveis com determinadas características, destacando-se entre estas a sua distribuição normal e homogeneidade de variância. Contudo alguns trabalhos referidos por Lewis (1968), mostraram que estes testes são bastante robustos, não sendo os seus resultados afectados, ou só muito ligeiramente, por violações aos pressupostos anteriormente enunciados. Esta ausência de efeito das violações ainda é mais evidente no caso de ser semelhante o tamanhos dos grupos e da distribuição das duas populações ser semelhante. Relativamente ao teste F, Lewis (1968), conclui mesmo, que "é *insensível quer à falta de normalidade da população, quer às diferenciações nas variâncias (a não ser que as diferenças sejam tão extremas e combinadas, com uma marcada diferença na forma)*" (*op. cit.* p.45).

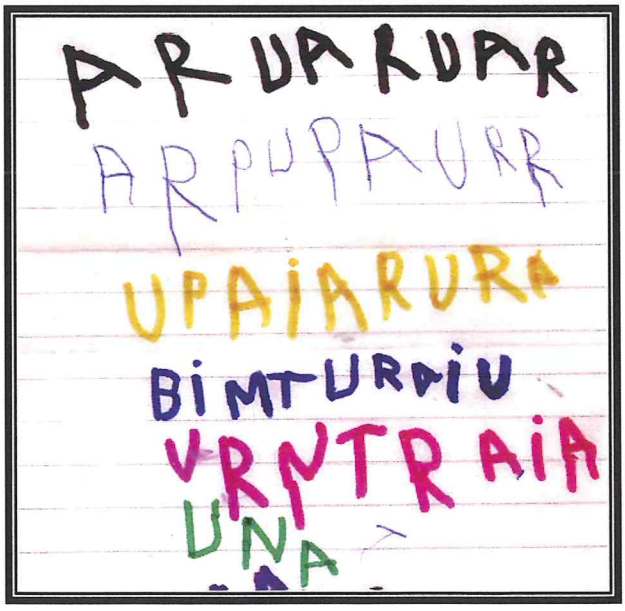
Outros autores, mais recentemente, têm evidenciado posições bastante semelhantes às apresentadas anteriormente (Everitt, 1996; Glass & Hopkins, 1996), quer relativamente à violação da normalidade, quer da homogeneidade da distribuição. Sugerem o cálculo de um índice relativo à dimensão dos grupos, que permitirá assegurar a robustez do teste F, no caso de violação deste último pressuposto. Assim quando o quociente entre o maior e o menor dos grupos, for inferior a 1,5 essa robustez estará assegurada (Everitt, 1996; Hair, Anderson, Tatham, R. & Black, 1995).

Analisaremos estes pressupostos para as várias variáveis envolvidas nos tratamentos a efectuar, e os respectivos limites de violação, de modo a optarmos pelo tratamento mais adequado a cada situação.

Quando os requisitos mínimos, anteriormente apresentados, não forem cumpridos, optaremos pela utilização da estatística não paramétrica mais adequada à situação. Sempre que utilizarmos testes que não contemplem várias variáveis em simultâneo e seja necessário repetirmos o mesmo tratamento, procuraremos controlar o "*family wise error*" (Keppler, Sanfley & Tokunaga, 1992). Assim utilizaremos o procedimento de Bonferroni, como factor de ponderação para o valor de p a considerar, estipulando este, que o nível de significância a considerar, deverá ser o resultado da razão do p anteriormente considerado (0,05), pelo número de repetições a efectuar (Westfall & Young, 1993).

CAPÍTULO 8

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



VIII - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

8.1. Práticas de Literacia em Ambiente Familiar – Percepção dos Pais

8.1.1. Práticas dos Pais

No dia a dia, em diversas situações da vida habitual num ambiente familiar de qualquer criança de classe média, é normal estas verem os pais e outras pessoas a ler ou escrever coisas diversas, com maior ou menor frequência. Estas observações são consideradas por alguns autores (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Hannon, 1996, 1998; Teale, 1989) como fontes de literacia importantes, já que assim as crianças vão tendo modelos de uso da linguagem escrita, de uma forma contextualizada. Assim um dos elementos que procurámos caracterizar, foram as actividades de literacia que os pais desenvolviam no seu quotidiano, e que eram presenciadas pelos filhos. Primeiro apresentaremos os dados relativos às práticas de leitura, depois às de escrita e posteriormente uma breve análise comparativa.

Práticas de Leitura dos Pais, Presenciadas pelos Filhos

Como podemos verificar pela análise dos dados apresentados no Quadro 25, existe alguma diferenciação relativamente à frequência de ocorrência das práticas de leitura, sobre as quais os pais se pronunciaram.

Numa primeira análise ressaltam dois aspectos. Um prende-se com o facto de que todas as situações apresentadas são referidas como sendo desenvolvidas, com maior ou menor frequência por grande parte da nossa amostra, já que a situação de Nunca, é sempre assinalada por uma percentagem muito baixa de pais. Outro aspecto é o facto da grande maioria dos pais, 82,4%, referirem que os filhos os vêem ler "Várias Vezes por Semana", contudo 4,6% ainda referem que os filhos Raramente ou Nunca os vêem ler.

Referindo-nos às práticas de leitura específicas, e tomando em consideração o maior índice de ocorrência indicado (Várias vezes por semana), podemos perceber uma oscilações nas percentagens de assinalamento que vai desde um mínimo de 13,1% dos pais

(leitura de receitas) a um máximo de 66,5% para a leitura de materiais de Trabalho, presenciadas pelos filhos.

Quadro 25 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de leitura dos pais, presenciadas pelos filhos.

ITEM	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
1. Ler	82,4%	13,0%	3,6%	1,0%
2. Ler Jornais	59,1%	30,2%	10%	0,7%
3. Ler Revistas	66%	28,7%	4,6%	0,7%
4. ler Livros	37,2%	39,6%	20,5%	2,7%
5. Ler coisas do Trabalho	66,5%	18,2%	13,4%	1,9%
6. Ler Receitas de Culinária	13,1%	43,8%	35,7%	7,4%
7. Ler Cartas	23,6%	34,6%	37%	4,8%
8. Ler Recados	28,2%	40,7%	27,3%	3,8%
9. Ler Legendas de Filmes	56,9%	23,1%	14,2%	5,8%
10. Ler Rótulos de Embalagens	51,5%	32,7%	13,4%	2,4%
11. Ler Listas de Compras	26%	44,4%	24,8%	4,8%
12. Ler Cartazes Publicitários	29,6%	35,1%	30,1%	5,3%
13. Outras práticas de leitura	24,3%	14,9%	2,4%	58,4%*

* não se refere a NUNCA, mas à percentagem de pais que não indicaram outras situações.

Parece-nos interessante referir que, quando foi solicitado aos pais que indicassem outras práticas de leitura desenvolvidas na presença dos filhos 58,4% não o fizeram e só 24,3% indicaram desenvolver outras actividades de leitura "Várias vezes por semana".

Como podemos verificar pelos dados do quadro 25, existem algumas práticas de leitura, em que a maioria da amostra se situa na ocorrência de "Várias vezes por semana" e cuja ocorrência em seguida com maior frequência é a "Algumas vezes por mês". Verifica-se uma certa homogeneidade na nossa amostra sobre o desenvolvimento dessas práticas (Revistas, Trabalho, Jornais, Legendas e Rótulos);

Nas restantes situações de leitura contempladas neste questionário (Livros, Cartas, Recados, Listas, Cartazes e Receitas), parece surgir um padrão de resposta diferente do anteriormente referido. A ocorrência mais representativa de um modo geral é "Algumas vezes por mês", mas esta não é dominante, sendo referida por menos de 50% dos pais, verificando-se uma distribuição relativamente equilibrada entre duas ou três das categorias

de ocorrência consideradas (Várias vezes por semana, Algumas vezes por mês e Raramente). Assim parece-nos de realçar que, o que caracteriza este segundo grupo de situações, não é uma evidente e sistemática redução de frequência de ocorrência, mas sim uma maior diferenciação entre as famílias da nossa amostra, no desenvolvimento destas práticas.

Podemos assim considerar existirem dois grandes tipos de situações de leitura dos pais, presenciadas pelos filhos (Figura 11). Um primeiro tipo com situações desenvolvidas caracteristicamente com bastante regularidade pela maioria dos pais. Um segundo tipo com grande variabilidade de ocorrência, entre os pais da nossa amostra.

1º Grupo
Ocorrência Típica*
Várias vezes por semana

2º Grupo
Sem Ocorrência Típica

Figura 11 –Práticas de leitura dos pais, presenciadas pelos filhos.
* Ocorrência típica- referido por mais de 50% da amostra

Práticas de Escrita dos Pais, Presenciadas pelos Filhos

À semelhança do realizado para as práticas de leitura dos pais presenciadas pelos filhos, também procurámos caracterizar as práticas de escrita, confrontando os pais com algumas situações de leitura e solicitando-lhes que se pronunciassem sobre a frequência com que as desenvolviam na presença dos filhos. Como podemos constatar pelo quadro 26, a distribuição da amostra mostrou-se bastante heterogénea, para as situações de escrita propostas. Verifica-se que 78% dos pais referem que escrevem "Várias vezes por semana" na presença dos filhos, contudo quando procuramos especificar as situações em que essas práticas ocorrem, as frequências nas categorias de ocorrência de maior regularidade, não são muito elevadas. Há efectivamente 51,3% dos pais que referem a escrita de Materiais referentes ao seu Trabalho, 32,8% dos pais que referem a escrita de Recados e 25,3% a

escrita de Listas de Compras. Contudo não se podem considerar percentagens elevadas de assinalamento.

Quadro 26 - Respostas dadas pelos pais aos itens de caracterização de práticas de escrita dos pais, presenciadas pelos filhos.

ITEM	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
15. Escrever	78%	17,7%	3,6%	0,7%
16. Escrever cartas	5%	24,1%	59,7%	11,2%
17. Escrever Recados	32,8%	38,5%	26,1%	2,6%
18. Escrever Listas de compras	25,3%	48,7%	20,5%	5,5%
19. Escrever Receitas de culinária	2,7%	14,7%	54,2%	28,4%
20. Escrever coisas do trabalho	51,3%	25,5%	19,6%	3,6%
21. Outras práticas	15,3%	16,1%	3,1%	65,5%*

* não se refere a NUNCA, mas à percentagem de pais que não indicaram outras situações.

Maior peso assume esta diferença quando verificamos que ao serem solicitados para indicarem outro tipo de práticas de escrita 65,5% não o fazem e dos restantes só 15,3% indicam práticas desenvolvidas "Várias vezes por semana".

Uma análise mais específica das características da ocorrência das situações de escrita consideradas, permite-nos verificar que só na escrita de materiais de Trabalho mais de 50% dos pais assinalaram a opção de "Várias vezes por semana". A maioria da amostra também referiu que Raramente escreviam Cartas ou Receitas. Contudo para a escrita de Listas ou de Recados, apesar da opção "Algumas vezes por mês" ter sido a mais assinalada, nunca o foi pela maioria dos pais tendo-se também verificado uma distribuição mais equilibrada por três ocorrências.

1º Grupo
Ocorrência Típica
Várias vezes por semana

2º Grupo
Sem Ocorrência Típica

3º Grupo
Ocorrência Típica
Raramente

Figura 12 – Organização das práticas de escrita dos pais tendo em conta as suas ocorrências.
* Ocorrência típica- referido por mais de 50% da amostra.

Quanto à sua ocorrência, parecem assim transparecer três tipos de situações de escrita, entre os pais da nossa amostra (Figura 12). As situações Raramente desenvolvidas pela maioria, as situações desenvolvidas com muita frequência, e um tipo intermédio de situações em que se verifica uma maior diferenciação entre os pais, quanto à sua ocorrência.

Análise Comparativa entre Práticas de Leitura e Práticas de Escrita

Procedendo a uma análise comparativa entre as práticas de leitura e as de escrita, desenvolvidas pelos pais, são evidentes algumas diferenças. Apesar da grande maioria dos pais referirem que lêem e escrevem com bastante regularidade na presença dos seus filhos, quando analisamos situações específicas, as práticas de leitura parecem ser mais frequentes e mais diversificadas. Mesmo tendo em consideração que o próprio questionário contemplava menos situações de escrita que de leitura, as contempladas foram assinaladas com menos frequência pelos pais e estes acrescentaram poucas práticas para além das indicadas.

Por outro lado, enquanto que as situações de leitura desenvolvidas com grande regularidade pelos pais, são de âmbitos bastante diversificados já que reenviam quer para o trabalho, quer para situações de lazer ou mais utilitárias, o mesmo já não se passa com a escrita. A única situação referida como sendo desenvolvida "Várias vezes por Semana" na presença dos filhos, foi efectivamente a escrita associada a situações de Trabalho.

Contudo quer na situação de leitura quer na de escrita, parece evidente uma diferenciação entre as várias famílias, resultante da forma como algumas das práticas variam na forma como são desenvolvidas.

Considerando as medidas globais de práticas dos pais de leitura (PPL) de escrita (PPE) e de leitura/escrita (PPLE), podemos também constatar, por um lado uma correlação positiva evidente entre PPL e PPE ($r=0,659$ $p<0,001$) e por outro lado que a medida PPLE apresenta correlações bastante fortes com as respectivas parcelares (c/ PPL $r=0,899$ $p<0,001$; c/ PPE $r=0,911$ $p<0,001$).

8.1.2. Práticas Conjuntas de Literacia

O questionário de caracterização de práticas conjuntas, contemplava também situações diversificadas de leitura e de escrita, que usualmente poderão ser desenvolvidas em ambiente familiar, pelos pais em conjunto com os filhos.

Práticas de Leitura Conjuntas

Uma vez que as crianças estão rodeadas de situações e suportes de literacia, momentos de leitura em que os pais apoiam os filhos ou lêem para os filhos em actividades pontuais ou mais sistemáticas, poderão ocorrer em ambiente familiar. O quadro 27, permite-nos ter uma visão global não só da diversidade de práticas de leitura conjuntas, como também da regularidade com que são desenvolvidas.

Uma primeira leitura geral do quadro 27 permite-nos constatar as características diferenciadas que as várias práticas consideradas assumem, já que as suas frequências de ocorrência variam bastante nalguns casos.

Quadro 27 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de leitura conjuntas de pais e filhos.

ITEM	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
1. Ler	75,3%	22,6%	2,1%	0%
2. Ler Histórias	73,6%	22,6%	3,6%	0,2%
12. Ler Cartas	0,7%	23,3%	58,7%	17,3%
13. Ler Recados	8,2%	36,8%	43,8%	11,2%
14. Ler Legendas	18,3%	42,8%	29,2%	9,7%
15. Ler Rótulos	19,1%	43,1%	30,4%	7,4%
16. Ler jornais	6,2%	22,6%	52,9%	18,3%
17. Ler revistas	15%	47,3%	31,4%	6,4%
18. Ler Receitas de culinária	3,6%	21,4%	46,4%	28,6%
19. Ler Listas de compras	8,6%	30,1%	42%	19,3%
20. Ler cartazes publicitários	21,5%	35,1%	36,6%	8,8%
21. Ler o próprio nome	72,9%	21,6%	4,8%	0,7%
22. Ler letras	82,5%	15,1%	2,2%	0,2%
23. Ler Nomes	59,1%	28,9%	10,8%	1,2%
24. Ler outras coisas	26,6%	21,2%	2%	50,2%*

* Não assinalaram mais situações

Uma análise mais específica parece-nos poder evidenciar, ao nível das frequências de ocorrência três grupos distintos (Figura 13). Por um lado um grupo constituído por quatro práticas específicas (Histórias, Nome próprio, Letras e Nomes) que são referidos por mais de 50% da nossa amostra como sendo desenvolvidas com os filhos "Várias vezes por semana".

Um segundo grupo constituído por um conjunto de práticas, em que não existe nenhuma frequência tipicamente assinalada por mais de metade da amostra. No seu conjunto a maioria das respostas dadas pelos pais distribuem-se de uma forma mais ou menos equilibrada entre as categorias "Algumas Vezes por mês" e "Raramente".

Figura 13 – Organização das práticas de leitura conjunta tendo em conta as suas frequências típicas.
* Ocorrência típica- referido por mais de 50% da amostra.

Por fim um último grupo de situações (Cartas, Jornais) cuja frequência principal de ocorrência é o "Raramente"

Quanto à diversidade entre as famílias ela, pelo que foi dito anteriormente, também transparece. Enquanto que, para um número reduzido de situações se nota a mesma tendência por parte da nossa amostra, sendo as respostas mais ou menos homogéneas, por exemplo, quando afirmam ler para os seus filhos com regularidade (Várias vezes por semana ou Algumas vezes por mês) e que as leituras que fazem são essencialmente a leitura de Histórias, do Nome do filho(a) e de Letras. Nestes casos não houve mais que 5,3% dos pais que afirmassem fazê-lo Raramente ou Nunca. Contudo existem situações em que não existe um padrão de resposta definido, cobrindo estas as várias hipóteses de modo significativo, verificando-se uma evidente heterogeneidade na ocorrência de algumas práticas. Vejamos por exemplo o caso dos Cartazes Publicitários, das Receitas de culinária,

das Listas de Compras ou das Legendas, em que se encontram percentagens de destaque, em pelo menos três das quatro dimensões de ocorrência consideradas, não havendo um padrão de resposta típico.

Leitura de Histórias

A leitura de histórias é como verificámos anteriormente, uma das práticas partilhadas de leitura mais desenvolvida. Este aspecto merece-nos uma atenção particular, já que a literatura realça bastante esta actividade, não só como uma das mais características na literacia familiar, mas também como tendo um grande peso no desenvolvimento de algumas competências e como estando posteriormente relacionada com os desempenhos na aquisição da leitura (Campbell, 1996; Mason, Peterman & Kerr, 1995; Strickland & Taylor, 1995; Wells, 1991).

Como verificámos pelos dados do Quadro 27, uma grande maioria dos pais (73,6%) referem ler histórias aos filhos "Várias vezes por semana". Se a estes adicionarmos ainda os que também o fazem com alguma regularidade embora menos, lendo-lhes "Algumas vezes por mês", obtemos um total de 96,2% da amostra. Esta é portanto uma actividade característica destes ambientes familiares no que se refere a práticas de leitura partilhada. Se aliarmos a estes aspectos ainda o facto de que 67,7% da amostra referiram que outras pessoas também liam histórias aos filhos com estas duas frequências de ocorrência, estes resultados ainda assumem maior ênfase.

Quanto à iniciativa para a leitura de histórias, podemos verificar pelo quadro 28, que apesar de 52,3% dos pais referirem fazê-lo "Várias vezes por semana", a percentagem de filhos a terem esta iniciativa, com ocorrência semelhante é bastante superior, 75,6%. Parece-nos também digna de realce as percentagem mínima de ambientes familiares onde nem as crianças nem os pais tomam a iniciativa com alguma regularidade.

Quadro 28 – Iniciativa para a leitura de histórias

OCORRÊNCIA / INICIATIVA	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
FILHO	75,6%	22,5%	1,7%	0,2%
PAIS	52,3%	38,2%	8,8%	0,7%

Podemos também considerar que a leitura de histórias é tipicamente um momento positivo de interacção, já que somente num caso foi referido que a criança ficava aborrecida durante a leitura de histórias, enquanto que 25,3% estavam Interessados e 74,5% Muito Interessados, enquanto lhes liam histórias.

Um outro elemento que nos parece importante e que reafirma este interesse, é o facto de 54,2% afirmarem que os filhos ficam Muito Satisfeitos quando recebem de presente um livro de histórias e 44,9 % afirmaram ficarem Satisfeitos, tendo novamente só um pai referido que o filho ficaria aborrecido.

O tempo médio semanal de leitura de histórias, pode também dar-nos indicações mais precisas sobre a frequência e as características dos momentos de leitura de histórias (Figura 14).

Pudemos verificar alguma variabilidade na amostra quanto ao tempo gasto em leitura de histórias. Embora anteriormente tenhamos verificado que a grande maioria lê aos filhos "Várias vezes por semana", verificamos que, quanto ao tempo de leitura, esta homogeneidade acaba por se diferenciar um pouco, não deixando contudo de se realçar que os tempos referidos são relativamente elevados.

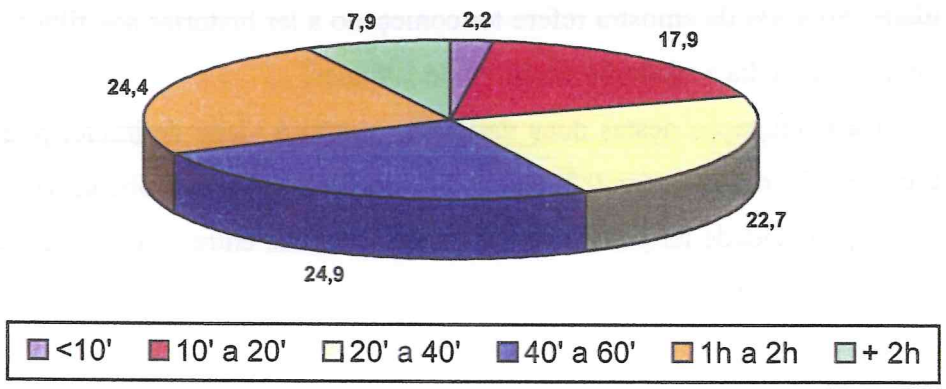


Figura 14 - Representação gráfica do tempo médio semanal utilizado em leitura de histórias.

Embora a categoria com maior frequência seja a de 40 a 60 minutos de leitura semanal (24,9%), tanto 1 a 2 horas (24,4%) como 20 a 40 minutos (22,4%) apresentam frequências muito próximas. Assim em 72% da nossa amostra, o tempo médio semanal utilizado em leitura de histórias, varia entre 20 minutos e 2 horas, o que de facto reflecte uma variabilidade considerável. De destacar também, parece-nos o facto de somente 2,2% da amostra ter referido ler em média menos de 10 minutos por semana.

Um outro aspecto analisado foi a idade de início de leitura de histórias aos filhos (Figura 15).

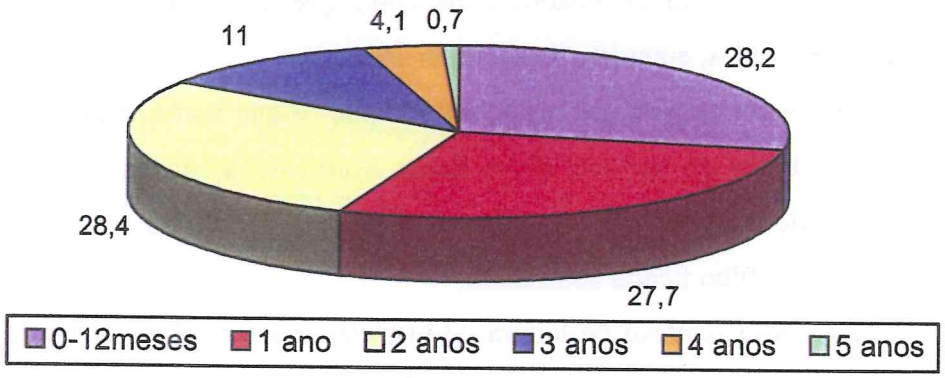


Figura 15 - Representação gráfica da idade de início da leitura de histórias.

A análise do gráfico permite-nos verificar, numa primeira leitura a diversidade da amostra, não existindo uma idade típica representativa. A maioria dos sujeitos distribui-se por três faixas etárias, o primeiro, segundo e terceiro anos de vida. Isto permite-nos somente constatar uma certa precocidade no início da leitura de histórias. Verificamos também que 11% da amostra ainda iniciou esta actividade quando os filhos tinham 3 anos de idade. Só 4,8% da amostra refere ter começado a ler histórias aos filhos aos 4 ou 5 anos de idade. Em média a idade de início foi de 1,4 anos.

Da conjugação destas duas variáveis, tempo e idade de início, podemos constatar uma correlação negativa ($r=-0,216$ $p<0,001$) indiciando uma probabilidade, embora fraca, de maior precocidade na prática de leitura de histórias, entre aqueles que no momento lhe dedicavam mais tempo.

Práticas de Escrita Conjuntas

Embora as crianças da faixa etária contemplada neste trabalho, ainda não tenham sido iniciadas formalmente na escrita, como a escrita está presente no seu dia-a-dia, é natural que elas se envolvam nalgumas actividades de escrita com os seus pais ou outros elementos da família. Assim as práticas de escrita partilhadas, poderão ser uma outra fonte de interacções precoces com a literacia. No Quadro 29 procurámos apresentar uma caracterização das situações em que os pais referiram escrever com os seus filhos e da regularidade com que ocorreram estas situações.

Quadro 29 - Respostas dadas pelos pais aos itens do questionário referentes a práticas de escrita conjuntas de pais e filhos.
* Não assinalaram mais situações

ITEM	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
26. Escrever	48,9%	39%	10,6%	1,5%
27. Escrever Histórias	2,9%	17%	43,9%	36,2%
28. Escrever Cartas	1%	13,2%	53%	32,8%
29. Escrever Recados	4,0%	19,9%	46,4%	29,7%
30. Escrever Receitas	1,2%	4,8%	40,6%	53,4%
31. Escrever Nome	74,4%	19,9%	4,3%	1,4%
32. Escrever Listas de compras	8,2%	25,3%	37,1%	29,4%
33. Escrever Letras	74,9%	20,1%	4%	1%
34. Escrever Nomes	54,2%	30,3%	13,1%	2,4%
35 Escrever outras coisas	22,5%	14,7%	1,9%	60,9%*

Uma análise da distribuição das percentagens por cada uma das categorias de ocorrência consideradas, permite-nos verificar alguma indefinição dos pais quanto às práticas de escrita conjunta. Por um lado só 48,9% assinalaram escrever com os filhos Vária Vezes por Semana, mas por outro lado quando confrontados com situações específicas uma percentagem superior refere desenvolver essas actividades com esta frequência. Veja-se por exemplo os casos da escrita do Nome, (74,4%) e de Letras (74,9%) que foram as actividades mais assinaladas, e cujas frequências de ocorrência, são relativamente elevadas, já que assumem uma grande regularidade segundo mais de 70% dos pais da nossa amostra.

Uma leitura global do quadro 29, mostra-nos, à semelhança do verificado para a leitura, uma grande diferenciação ao nível da frequência de ocorrência das várias situações de escrita apresentadas. Enquanto para algumas situações, a maior parte da amostra refere desenvolvê-las com bastante regularidade, outras há que são assinaladas como Raramente ou Nunca ocorrerem. Notam-se assim, globalmente três grandes tipos de actividades de escrita partilhada (Figura 16). Por um lado aquelas que mais de 50% da amostra refere realizar Várias Vezes por Semana. Entre estas encontram-se a escrita do Nome da criança, de Letras e de outros Nomes.

1º Grupo
Ocorrência Típica
Várias vezes por semana

2º Grupo
Sem Ocorrência Típica

3º Grupo
OcorrênciasTípicas
Raramente ou Nunca

Figura 16 – Organização das práticas de escrita conjunta tendo em conta as suas frequências típicas.
* Ocorrência típica- referido por mais de 50% da amostra.

Por outro lado aquelas em que não existe nenhuma categoria de ocorrência, tipicamente assinalada por mais de metade da amostra, mas em que a grande maioria dos pais se distribui pelas categorias Raramente ou Nunca. Por fim surge a escrita de Cartas e Receitas em que existe uma frequência típica, já que mais de metade da amostra (53%/53,4%) referem Raramente ou Nunca as desenvolverem.

Para além dos pais outras pessoas, em ambiente familiar também parecem desenvolver algum papel nas interacções em situações de escrita. Embora 49,1% não tenham referido qualquer outra pessoa a escrever com os filhos, os restantes referiram que sim sendo que em 7,5% isso Raramente acontecia, 24,1% Algumas Vezes por Mês e 19,2% Várias Vezes por Semana.

Nas situações de escrita conjunta, à semelhança do que se verificou para a leitura de histórias, a iniciativa parte mais dos filhos, embora os pais desempenhem também sobre este aspecto um papel com algum relevo (Quadro 30).

Quadro 30 – Iniciativa para a escrita conjunta.

OCORRÊNCIA / INICIATIVA	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
FILHO	62,4%	27,4%	9,7%	0,5%
PAIS	40,7%	41%	15,7%	2,6%

Parece-nos importante realçar que enquanto 62,4% dos filhos solicitam aos pais para que escrevam com eles Várias Vezes por Semana, somente de 40,7% dos pais tomam a iniciativa com esta regularidade. Por outro lado 18,3% dos pais Raramente ou Nunca procuram escrever em conjunto com os seus filhos de 5/6 anos.

Contudo estas interacções parecem desenvolver-se de uma forma agradável para a criança já que somente 1% dos pais referem que os filhos ficam aborrecidos quando estão com eles a escrever, enquanto que 32,7% estão Interessados e 66,3% Muito Interessados.

A maioria das crianças, segundo os pais fica Muito Satisfeita quando recebe de presente material para escrever (71%) e 28,6% fica Satisfeita, enquanto só 0,5% parecem ficar Aborrecidos.

À semelhança do efectuado para a leitura, procurámos também caracterizar os momentos de escrita conjunta, tendo como referência mais dois índices: o tempo médio semanal utilizado em actividades de escrita partilhada e a idade das crianças, quando começaram a desenvolver essas actividades.

Os dados relativos ao tempo médio semanal de escrita partilhada, encontram-se sintetizados no gráfico da Figura 17.

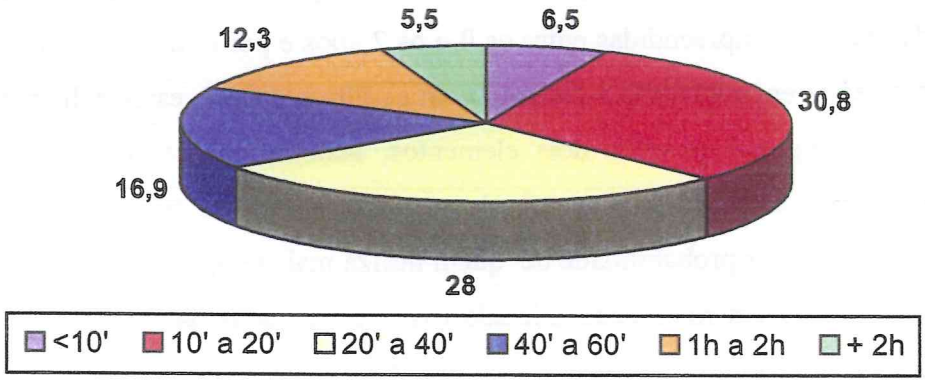


Figura 17 - Representação gráfica do tempo médio semanal utilizado em escrita conjunta.

Como podemos constatar, a categoria onde se verificou uma maior frequência de assinalamento por parte dos pais foi a de 10 a 20 minutos (30,8%), mas a de 20 a 40 minutos, obteve valores muito próximos (28%). Em todas as restantes categorias se verificaram bastante menos referências. Parece-nos importante também realçar que, as correlações existentes entre as medidas globais de práticas que reenviam para a escrita,

PDE (práticas conjuntas de escrita) e PDLE (práticas conjuntas de leitura e escrita), e o tempo médio semanal utilizado em escrita conjunta, se mostraram significativas (r=0,411 e 0,416, p<0,001), indiciando uma associação positiva entre a frequência com que se desenvolvem as práticas partilhadas e o tempo em escrita conjunta.

Quanto à idade de início de actividades de escrita conjunta (Figura 18), verificamos que as idades mais representativas da nossa amostra são os 4 e os 3 anos, assinalados respectivamente por 36,4% e 31,6%. A média de idade de início da escrita situou-se nos 3,3 anos.

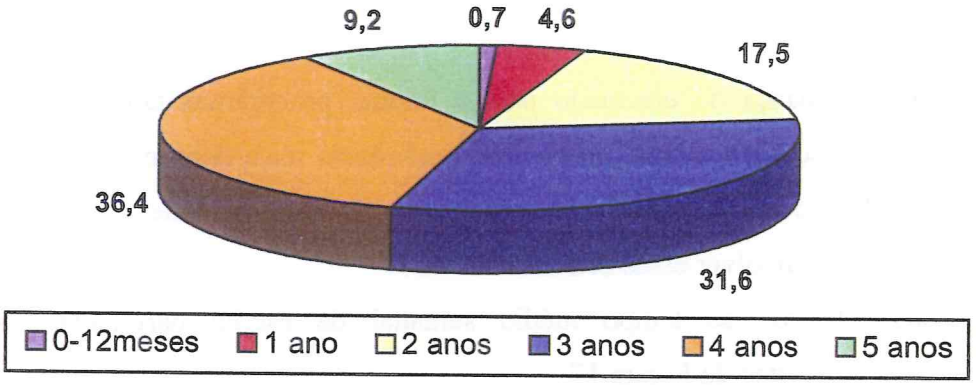


Figura 18 - Representação gráfica da idade de início de escrita com os filhos.

Parece-nos também importante assinalar, por um lado que as idades menos referidas são as compreendidas entre os 0 e os 2 anos e por outro que ainda 9,2% dos pais referiram só terem começado a escrever com os filhos, quando estes tinham 5 anos.

Ao conjugarmos estes dois elementos, podemos constatar, à semelhança do já verificado para a leitura uma correlação negativa entre eles (r= -0,138 p=0,005) o que significa uma maior probabilidade de quem utiliza mais tempo em escrita conjunta com as crianças, ter também mais cedo iniciado esse tipo de actividades. Em consonância com estes dados vêm outras correlações significativas entre as medidas globais de práticas partilhadas de escrita (PDE, PDLE) e a precocidade com que iniciaram actividades de escrita partilhada (r= -0,284 e 0,282 respectivamente p<0,001).

As medidas globais, também se mostraram significativamente associadas entre si, já que as correlações entre PDL e PDE foi de 0,689 (p<0,001). A medida global de práticas de literacia partilhadas, mostrou também correlações muito fortes, com as respectivas medidas parcelares (c/PDL r=0,898 p<0,001; c/ PDE r=0,930 p<0,001).

Análise Comparativa entre Leitura e Escrita Partilhadas

Ao compararmos as práticas de leitura e de escrita conjuntas, verificamos que se evidenciam algumas semelhanças, mas também algumas diferenças.

Quanto às semelhanças, podemos constatar que as práticas conjuntas mais desenvolvidas, nas duas situações, são praticamente as mesmas. Em quatro práticas Nome, Letras, Nomes e Histórias, só nesta última se verifica uma diferença, surgindo como sendo tendencialmente desenvolvida em leitura "Várias vezes por semana", enquanto que em escrita "Raramente" ou "Nunca" era realizada, o que facilmente é interpretado tendo em conta as características desta actividade. Uma grande semelhança, existe também no que se refere às actividades menos desenvolvidas, já que das 5 referidas como menos desenvolvidas, quatro são coincidentes para as situações de leitura e de escrita: Cartas, Recados, Receitas e Listas.

Podemos constatar também uma grande semelhança em aspectos de carácter mais afectivo. Quer para a leitura quer para a escrita, a grande maioria dos pais referem por um lado a satisfação dos filhos quando recebem quer materiais de leitura quer de escrita; por outro lado também a maioria considera que os filhos estão muito interessados enquanto desenvolvem actividades partilhadas, tanto de leitura como de escrita. Também existe uma associação positiva significativa entre os tempos médios utilizados em leitura de histórias e em escrita partilhada ($r=0,505$ $p<0,001$), podendo-se prever que quanto mais tempo for dedicado a uma destas actividades, mais tempo será dedicado também à outra. Um padrão semelhante, embora com uma associação menos forte, é o verificado para a idade de início destas actividades ($r= 0,329$ $p= 0,000$).

Contudo, apesar destas semelhanças, existem algumas diferenças evidentes entre as situações de leitura e as de escrita. Uma primeira diferença, refere-se a um conjunto de práticas que se caracterizam por uma frequência de ocorrência intermédia para a leitura mas com baixa ocorrência para a escrita. São situações de leitura lúdica e utilitária (Legendas, Rótulos, Revistas e Cartazes), que normalmente em ambiente familiar, devido às suas particularidades, se desenvolvem como actividades de leitura e não de escrita.

Uma outra diferença evidente, refere-se ao tempo médio semanal utilizado em actividades conjuntas de leitura e de escrita (Figura 19).

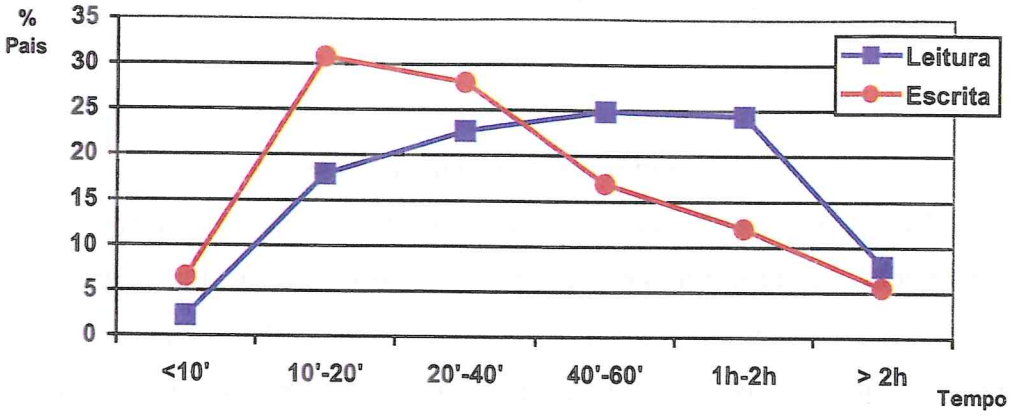


Figura 19 – Comparação entre o tempo utilizado em leitura de histórias e em actividades de escrita conjunta.

A percentagem de pais a utilizarem mais tempo semanalmente em actividades conjuntas de literacia, é superior para as situações de leitura, e a percentagem de pais que desenvolvem menos tempo em actividades conjuntas de literacia com os seus filhos é superior para a escrita.

O gráfico da Figura 20, permite-nos também verificar de forma específica a diferença existente entre as idades de início, de leitura de histórias e actividades de escrita dos pais com os filhos.

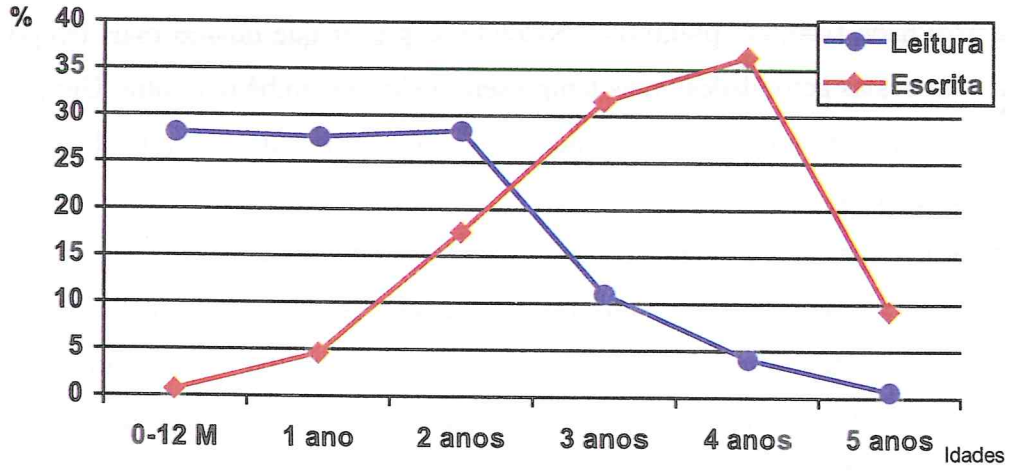


Figura 20 – Comparação das idades de início de actividades conjuntas de leitura de histórias e de escrita.

É evidente o início, bastante mais precoce, das actividades de leitura conjunta (leitura de histórias), do que das de escrita. A maioria dos pais inicia a leitura de histórias com os filhos antes dos 2 anos (55,9%), enquanto que para esta faixa etária, somente 5,3%

referiram escrever com ou para os filhos, sendo este tipo de actividade iniciada mais tardiamente.

Existe assim um padrão perfeitamente inverso, em que somente numa idade em que a maioria das famílias já desenvolve práticas partilhadas de leitura de histórias, é que se dá o início das práticas partilhadas de escrita.

8.1.3. Práticas de Literacia das Crianças

Durante as suas brincadeiras e até nas suas rotinas do dia-a-dia as crianças vão tentando ler alguns suportes, brincando com situações e materiais de leitura, interagindo com suportes de leitura e escrita. Esse facto é bem evidente quando verificamos a caracterização de práticas de "leitura" das crianças de idade pré-escolar, em ambiente familiar, feita pelos pais. No quadro 31 estão representados os dados obtidos pelas respostas dadas aos questionários.

Quadro 31 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de leitura dos filhos.
* Não assinalaram mais situações

ITEM	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
1. Ler	66,8%	23,6%	6,7%	2,9%
2. "Ler" Revistas	42,6%	33,3%	16,7%	7,4%
3. "Ler" Rótulos	28,3%	26,9%	30,4%	14,4%
4. "Ler" Legendas	17%	19,7%	35,5%	27,8%
5. "Ler" Recados	12,2%	22,1%	34,5%	31,2%
6. "Ler" Listas de compras	6,8%	20%	38,9%	34,3%
7. "Ler" cartazes publicitários	24,8%	30%	29,1%	16,1%
8. "Ler" Jornais	8,7%	21,6%	40,2%	29,5%
9. Imitar pais a ler materiais de Trabalho	30%	27,7%	27,4%	14,9%
10. "Ler" Receitas	3,9%	14%	36,7%	45,4%
11. "Ler" Cartas	4,8%	17,4%	43%	34,8%
12. "Ler" Nome	87,3%	9,3%	1,7%	1,7%
13. "Ler" Letras	85,5%	10,1%	2,7%	1,7%
14. "Ler" Nomes	58,4%	24,7%	12,6%	4,3%
15. "Ler" Histórias	77,7%	17,7%	3,6%	1%
16. "Ler" Outras Coisas	21,2%	16,5%	2%	60,3%*

Pela análise dos valores do quadro, verificamos que efectivamente estas crianças, embora não sabendo ler, desenvolvem situações, mais ou menos elaboradas, não de leitores no sentido estrito da palavra, mas envolvendo comportamentos e estratégias de leitores, procurando atribuir ou identificar o significado do texto escrito.

As práticas de leitura (tentar, fingir ou brincar) mais frequentes são diversificadas, já que se prendem quer com elementos isolados como letras e palavras (Nome, Letras, Nomes) quer com suportes de texto mais estruturados como os livros de Histórias.

Para as restantes situações de leitura propostas, não existe nunca uma frequência típica para a amostra estudada, já que nenhuma delas foi assinalada por mais de metade dos pais. Contudo parecem-nos existir, entre estas actividades menos desenvolvidas, dois tipos distintos (Figura 21). Um primeiro tipo, inclui o Imitar os pais nas leituras de Trabalho, e a "leitura" de Cartazes, Rótulos e Revistas. Apesar de não haver uma dominante e de se notar uma certa dispersão pelas três frequências de maior ocorrência, elas são práticas que se assumem com alguma regularidade entre as crianças da nossa amostra. Mais de metade dos pais referiu, estas actividades, como sendo desenvolvidas pelos filhos Várias Vezes por Semana ou Algumas Vezes por Mês.

1º Grupo
Frequência Típica
Várias vezes por semana

2º Grupo
Distribuição homogénea
pelas três categorias
de maior ocorrência

3º Grupo
Dominância de
Raramente ou Nunca

Figura 21 – Organização das práticas de leitura dos filhos tendo em conta as suas frequências de ocorrência
* Ocorrência típica- referido por mais de 50% da amostra.

As restantes seis situações de leitura contempladas no questionário, constituem então um outro tipo de práticas que se caracteriza pela sua evidente baixa frequência de ocorrência nestes ambientes familiares. Todas elas têm frequências de assinalamento

bastante significativas nas categorias Raramente e Nunca, totalizando sempre mais de 60% da amostra. Assim podemos concluir que por parte da criança e segundo os pais, o tentar, fingir ou brincar a ler Legendas, Recados, Listas de compras, Jornais, Cartas e Receitas são situações pouco usuais nestes ambientes familiares.

Práticas de Escrita das Crianças

É evidente para os pais, que os seus filhos desenvolvem de uma forma bastante regular, e mesmo quotidiana, situações de escrita em ambiente familiar, tendo 87,1% referido que estes o faziam Várias vezes por Semana.

A leitura do quadro 32 permite-nos especificar quais as situações específicas que são desenvolvidas e a sua regularidade. Destacam-se, ao nível da sua elevada frequência, na grande maioria das famílias que integraram este estudo, a escrita do Nome próprio, de Letras e de outros Nomes de familiares ou amigos. Com frequências de ocorrência evidentemente mais baixas surgem todas as outras situações de escrita propostas.

Quadro 32 - Respostas dadas pelos pais ao itens do questionário referentes a práticas de escrita dos filhos.
* Não assinalaram mais situações

ITEM	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
19. Escrever	87,1%	9,8%	2,6%	0,5%
20. Escrever Histórias	18,7%	22%	33,2%	26,1%
21. Escrever Recados	13,9%	22,1%	33,8%	30,2%
22. Escrever Receitas	2,6%	7,5%	34,9%	55%
23. Escrever Nome	93,5%	4,3%	1,2%	1%
24. Imitar pais na escrita de Trabalho	28,6%	24,8%	26,5%	20,1%
25. Escrever Letras	89,8%	7,6%	1,9%	0,7%
26. Escrever Cartas	10,4%	18,1%	36,1%	35,4%
27. Escrever Nomes	54,1%	25,1%	13,6%	7,2%
28. Escrever Listas de compras	5,5%	15,4%	30,1%	49%
29. Escrever outras coisas	20,1%	14,7%	2,5%	62,7%*

Procurando caracterizar as situações de escrita menos desenvolvidas pelas crianças em ambiente familiar, pela análise da distribuição das frequências relativas nas categorias de ocorrência, podemos verificar que algumas são mais usualmente referidas como

"Raramente" ou "Nunca" sendo desenvolvidas, enquanto que para outras se verifica uma certa diversidade entre os vários ambientes familiares nas suas frequências de ocorrência (Figura 22).

Figura 22 – Organização das práticas de escrita das crianças tendo em conta as suas frequências de ocorrência.

Vejamos por exemplo a situação de Imitar os pais em escrita de Trabalho, onde existe uma distribuição muito homogénea das respostas dadas pelas quatro categorias de ocorrência consideradas oscilando os valores entre 28,6% e 20,1%. Uma situação semelhante embora com um pouco menos de homogeneidade na distribuição, verifica-se também no que se refere à escrita de histórias, em que a categoria menos representativa é assinalada por 18,7% dos pais da amostra. Em todas as outras situações mais de 64% da amostra encontra-se no pólo englobando as categorias de menor ocorrência (Raramente e Nunca). As situações que mais se destacam por serem as menos experimentadas pelas crianças são a escrita de Listas de compras e a escrita de Receitas, onde 49% e 55% respectivamente, assinalaram que os seus filhos Nunca o faziam.

Análise Comparativa entre Actividades de Leitura e de Escrita Individuais

Ao compararmos as situações de leitura e de escrita desenvolvidas individualmente pela criança, verificamos um padrão de actividades muito semelhante tendo em conta as ocorrências consideradas. Tal como verificámos anteriormente, todas as actividades consideradas para a leitura e para a escrita podem ser distribuídas por três grandes grupos,

consoante as suas ocorrências. Esta distribuição é muito semelhante entre as actividades consideradas simultaneamente para as duas situações, existindo somente uma diferença bem evidente quanto às Histórias. Esta, como seria de esperar, é uma actividade cuja leitura é mais frequente do que a escrita.

Procedendo a uma comparação global, tendo em conta somente as suas frequências de ocorrência, pudemos verificar que existia uma correlação significativa forte entre as práticas de leitura das crianças (PFL) e as de escrita (PFE) ($r=0,729$ $p<0,001$). Por sua vez pudemos também verificar uma grande associação destas duas variáveis e PFLE, variável global de práticas de literacia dos filhos (c/ PFL $r=0,926$ $p<0,001$; c/ PFE $r= 0,921$ $p<0,001$).

8.1.4. Comparação entre Práticas de Literacia Partilhadas e Individuais

Uma comparação que nos parece importante fazer, prende-se com o facto de percebermos se existe alguma semelhança entre aquilo que os pais fazem com os seus filhos e o que estes posteriormente vão fazer quando estão sozinhos. Assim, procederemos primeiro a uma análise comparativa entre práticas conjuntas e individuais de leitura, e em seguida o mesmo para as práticas de escrita. Para esta apresentação, para além de procurarmos verificar o que se passa relativamente a cada situação específica contemplada no questionário, procuraremos também estudar as relações entre medidas mais globais para a leitura e a escrita, que nos informarão sobre a frequência média de realização das actividades de leitura e das actividades de escrita (PDL – práticas conjuntas de leitura; PDE – práticas partilhadas de escrita; PFL – práticas individuais dos filhos de leitura; PFE – práticas dos filhos de escrita).

<u>Análise Comparativa entre Actividades de Leitura Conjunta e Individual</u>

Procedendo a uma comparação entre as situações de leitura conjunta e individual e as respectivas frequências de ocorrência, podemos verificar que existe uma grande semelhança entre elas (Quadro 33).

As que ocorrem com mais regularidade para a maioria da amostra, em leitura conjunta, são exactamente as mesmas que as crianças depois sozinhas também vão desenvolver com mais regularidade.

Quadro 33 - Análise comparativa entre práticas de leitura conjuntas e individuais.

PRÁTICAS / OCORRÊNCIA	CONJUNTAS	FILHOS
Maior Ocorrência	Nome Letras Histórias Nome	Nome Letras Histórias Nomes
Ocorrência Intermédia e/ou Grande variabilidade	Legendas Revistas Rótulos Cartazes Recados Listas Receitas	Revistas Rótulos Cartazes Trabalho
Baixa Ocorrência	Jornais Cartas	Legendas Recados Listas Jornais Cartas Receitas

Vermelho – frequências diferentes para a leitura conjunta e individual. Azul – frequências equivalentes
Preto – Só contemplada numa situação

No que se refere às situações de Baixa Ocorrência ou Ocorrência Intermédia, verificamos também bastantes semelhanças, embora algumas actividades como a leitura de Legendas, Recados, Receitas e Listas de Compras, surjam com maior regularidade nestas famílias, em situações de leitura conjunta, do que com a criança a tentar realizá-las sozinha. Estas actividades, pelas suas características, parecem-nos justificar perfeitamente esta diferença, já que por um lado, as Legendas são um texto escrito presente num espaço de tempo muito limitado, dificultando qualquer tentativa de leitura por parte da criança e sendo difícil, percepcionar as tentativas da criança para explorar o seu conteúdo. Por outro lado, quer os Recados, as Listas de Compras e as Receitas são suportes de escrita criados pelo próprio adulto, para uma utilização pessoal. Por tal, é compreensível que a sua exploração pela criança, surja mais em situações de leitura conjuntas do que depois sozinha nas suas explorações pessoais e brincadeiras.

Tal como verificámos, existe um paralelismo grande entre as actividades de leitura conjunta e individual quando se consideram especificamente cada uma das actividades e a respectiva frequência. Uma outra associação, que se revelou estatisticamente significativa é a referente a medidas mais globais, que contemplam as frequências médias de todas as práticas específicas referidas. Assim a correlação entre práticas de leitura partilhadas (PDL) e práticas de leitura individuais dos filhos (PFL) foi de 0,662 (p=,000) o que indicia uma associação moderadamente forte entre estas variáveis.

Análise Comparativa entre Actividades de Escrita Conjunta e Individual

Uma comparação entre as actividades de escrita desenvolvidas pela criança, em situações conjuntas e de interacção com um dos progenitores, é apresentada no Quadro 34, tendo em conta as frequências de ocorrência mais características, para o grupo de pais que participaram neste estudo.

Quanto à escrita, verifica-se também um grande paralelismo entre aquilo que os pais escrevem com os filhos, e o que posteriormente os filhos escrevem sozinhos.

Quadro 34 - Análise comparativa entre práticas de escrita conjuntas e individuais.

PRÁTICAS / OCORRÊNCIA	CONJUNTAS	FILHOS
Maior Ocorrência	Nome Letras Nomes	Nome Letras Nomes
Ocorrência Intermédia e/ou Grande variabilidade	Histórias Recados Listas	Histórias Trabalho
Baixa Ocorrência	Cartas Receitas	Recados Listas Cartas Receitas

Vermelho – frequências diferentes para a escrita conjunta e individual.
Azul – frequências equivalentes; Preto – só contemplada numa situação.

As situações de maior ocorrência são exactamente as mesmas, escrita do Nome, de Letras e de outros Nomes, sendo todas elas referidas por mais de 50% como sendo desenvolvidas "Várias vezes por semana". Por outro lado existe também uma grande equivalência para as outras situações, exceptuando-se a escrita de Recados e de Listas de

Compras, que novamente surgem com maior frequência na situação conjunta do que na individual.

À semelhança do verificado para a leitura, uma outra associação, que se revelou estatisticamente significativa foi a referente a medidas mais globais. Assim a correlação entre práticas de escrita partilhadas (PDE) e práticas de escrita individuais dos filhos (PFE) foi de 0,631 ($p<0,001$) o que indicia uma associação moderadamente forte entre estas variáveis. Contudo esta associação ainda se revela mais forte se considerarmos uma medida global de leitura e escrita. A correlação entre práticas de leitura e escrita partilhadas (PDLE) e práticas de leitura e escrita individuais dos filhos (PFLE) foi de 0,704 ($p<0,001$), o que nos mostra a associação clara entre estas variáveis, podendo concluir que existe uma tendência evidente para que, nas famílias onde se desenvolvem mais práticas partilhadas de leitura e escrita, as crianças sozinhas também desenvolverem esta actividade com mais frequência.

8.1.5 Materiais de Leitura e Escrita e sua Acessibilidade

Procurámos caracterizar também o ambiente de literacia nestas famílias, através de um outro índice considerado de importância pela literatura nesta área: a quantidade de material escrito e a sua acessibilidade.

Quanto à presença de material para escrever (lápis, papel, caneta, etc.) em casa, a totalidade da nossa amostra foi unânime em afirmar a sua existência. Contudo, mais ainda do que existir, ele estava acessível para a grande maioria das crianças (98,6%), já que elas tinham autonomia para recorrer a esse material sempre que quisessem, sem terem que recorrer a um adulto.

A existência de livros infantis, também se verificou um factor comum a todas as famílias deste estudo. Novamente estas se voltaram a caracterizar, por terem, na sua grande maioria (98,6%), os livros acessíveis às crianças, podendo estas utilizá-los sem terem que pedir. Contudo, apesar disso, alguma variabilidade entre estas famílias é evidente, no que se refere à quantidade de livros infantis que possuem (Figura 23).

Apesar de todas possuírem livros infantis, a quantidade destes é muito variável já que oscila entre um número mínimo (1-10) até mais de cem. De qualquer forma é bem

evidente o facto de que numa grande maioria destas famílias (85,7%) existem mais de 25 livros infantis, e que para quase metade delas (45,9%) existem mesmo mais de 50 livros infantis. Esta existência de livros, parece ser de alguma forma participada pelas crianças, já que a maioria dos pais (85,8%) referiram, frequentar locais de venda de livros com os filhos com regularidade e só 1,4% disseram Nunca o fazer.

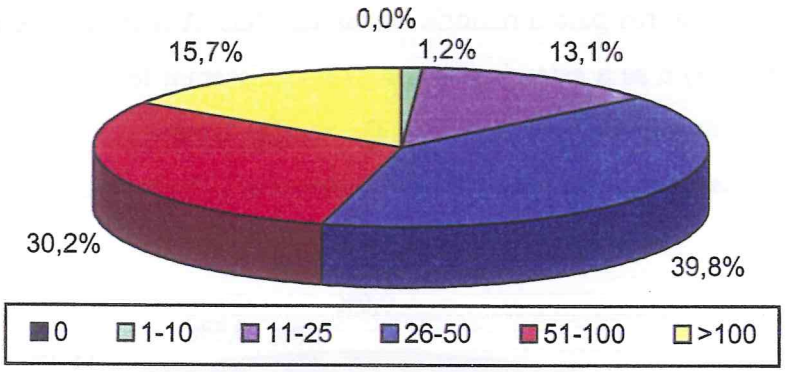


Figura 23 – Quantidade de livros infantis.

Quanto à frequência de compra de livros infantis (Figura 24), apesar de para uma maioria (68,1%), existir uma grande regularidade, já que compram livros mensalmente ou mesmo semanalmente, ainda existe cerca de um terço destas famílias onde esta não é uma prática de forma nenhuma regular. Assim 31,9% destas famílias só trimestralmente, ou menos frequentemente, compram livros para os seus filhos.

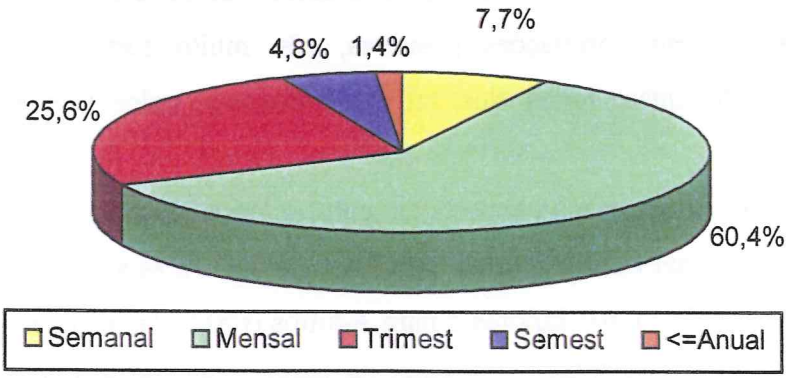


Figura 24 – Frequência de compra de livros infantis.

O acesso a livros infantis, recorrendo a bibliotecas, não é também uma prática habitual entre estas famílias. Só 11,8 % referiram que os filhos frequentavam bibliotecas com regularidade e 61,7% referiram Nunca o fazer.

A quantidade de livros de literatura para adultos, foi mais um elemento que recolhemos, tendo em vista a caracterização do ambiente de literacia destas famílias. Mais uma vez, e de uma forma bastante mais acentuada, podemos constatar a existência de um grande número de livros para a maioria destas famílias. A maioria referiu possuir mais de cem livros (60,5%) e se a estes juntarmos os que disseram ter mais de 50 livros ficamos com uma percentagem de pais de 80%. De realçar também o facto da inexistência de ambientes familiares sem qualquer livro e de somente 1,9% ter dez ou menos livros.

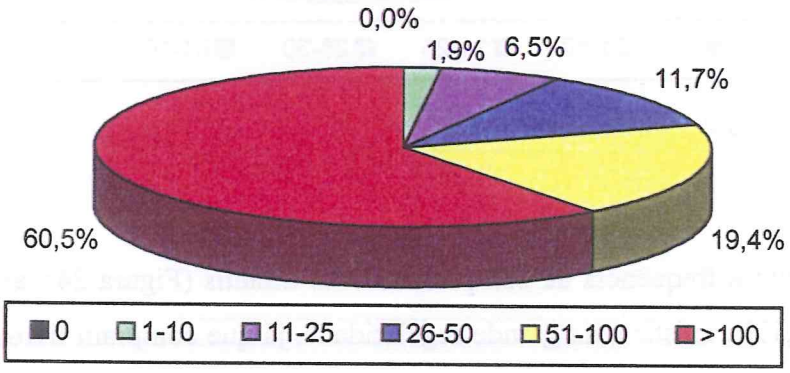


Figura 25 – Quantidade de livros para adultos.

Uma análise das relações entre os diferentes índices referentes a livros, leva-nos a verificar que existem correlações positivas, não muito fortes, mas estatisticamente significativas entre quase todos eles, tal como indicado pelos valores que constam no quadro 35.

Para além da associação expectável, entre a Frequência de Leitura de Histórias e o Tempo médio semanal utilizado nesta actividade (r=0,452), as associações mais fortes são entre a quantidade de Livros Infantis e para Adultos (r=0,533), a frequência de Livrarias e a Compra de livros (r=0,374), o Tempo de leitura semanal e a quantidade de Livros Infantis (r=0,311) e a quantidade de Livros infantis e a Compra de Livros (r= 0,299).

Por outro lado, parece-nos importante enfatizar as associações significativas, embora fracas, entre a frequência de Bibliotecas por um lado, e a Frequência de Leitura de

Histórias, quantidade de Livros infantis e Compra de Livros por outro (r=0,209; r=0,186; r=0,130).

Quadro 35 – Correlações entre os itens referentes a livros infantis.

		Livros Infantis	Biblioteca	Livraria	Compra Livros	Livros Adultos	Leitura Histórias
Biblioteca	r	,186					
	sig.	,000					
Livrarias	r	,142	,033				
	sig.	,004	,504				
Compra Livros	r	,299	,130	,374			
	sig.	,000	,009	,000			
Livros Adultos	r	,533	,103	,176	,205		
	sig.	,000	,037	,000	,000		
Leitura Histórias	r	,201	,209	,088	,256	,191	
	sig.	,000	,000	,075	,000	,000	
Tempo Leitura	r	,311	,157	,105	,183	,291	,452
	sig.	,000	,001	,034	,000	,000	,000

Computador

Um outro índice das características do ambiente de literacia destas famílias diz respeito à existência ou não de computador(es) e à possibilidade das crianças o utilizarem, e com que frequência o fazem.

Uma análise das indicações dadas pelos pais, permite-nos verificar que em 81,9% dos casos, existe computador(es) e, entre estes, somente 7,2% dos pais referem que os filhos não o podem utilizar. Entre os pais que permitem que os filhos utilizem o computador, um dado interessante é aquele que se refere ao facto de, cerca de um terço das crianças, já o fazerem autonomamente, sem terem que recorrer a ninguém (33,2%).

Uma análise da regularidade de utilização do computador pelas crianças (Quadro 36), permite-nos concluir que este faz parte do dia a dia de muitas crianças já que 30,4%

usam o computador sozinhas, Várias vezes por semana e, embora de um modo menos frequente, 35,7% fazem-no Algumas vezes por mês.

Quadro 36 – Regularidade e finalidades de utilização do computador pela criança.
* Não assinalaram mais situações

	ITEM	Várias Vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
QUEM	Utilização do computador SÓZINHO	30,4%	35,7%	13%	20,9%
	Utilização do computador com PAIS	28,9%	49%	19,2%	2,9%
	Utilização com OUTROS	14,7%	32%	16,7%	36,6%*
O QUÊ	JOGAR	36,3%	40,4%	12,1%	11,2%
	ESCREVER	13,9%	35,2%	28,7%	22,2%
	OUTROS	16,5%	28,9%	5%	49,6%

Se acrescentarmos a estes elementos, o facto de que algumas delas, utilizam também o computador, com regularidade, não só com os pais, mas também com outras pessoas (irmãos, tios, amigos, etc.) esta frequência de utilização é certamente aumentada.

Quanto às finalidades das crianças, na utilização do computador, podemos constatar que, apesar do Jogar, ser o objectivo mais frequente, o Escrever parece começar a ser um objectivo, para algumas destas crianças.

Quadro 37 – Correlações entre os itens referentes ao computador.

		Autonomia[6]	Sozinho	Pais	Jogar
Sozinho	r	,500	1,0		
	sig.	,000			
Pais	r	,205	,597	1,0	
	sig.	,000	,000		
Jogar	r	,381	,714	,616	1,0
	sig.	,000	,000	,000	
Escrever	r	,231	,417	,370	,373
	sig.	,000	,000	,000	,000

[6] Não necessitam de recorrer a ninguém para utilizarem o computador.

Os vários itens referentes ao computador, mostram-se todos correlacionados positivamente, sendo estas correlações todas significativas para p= 0,000 (Quadro 37).

Destas correlações parece-nos interessante realçar a associação entre a frequência de utilização do computador pela criança sozinha e com os pais. São assim tendencialmente, as crianças que mais utilizam o computador individualmente, aquelas que também mais o fazem com os pais.

Por outro lado, nas frequências de utilização do computador, quer sozinho, quer com os pais, verifica-se uma correlação mais forte com o Jogar, do que com o Escrever, o que é compreensível, tendo em conta a faixa etária das crianças.

8.2. Concepções dos Pais sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita

O questionário utilizado para caracterizar a percepção dos factores considerados importantes pelos pais, para aprendizagem da leitura e escrita, permite proceder à análise de três dimensões distintas. Uma dimensão **Afectiva/Motivacional**, que reenvia para a importância de aspectos ligados à relação com os colegas e professor e à motivação da criança para a aprendizagem (e.g.. "Criança sentir-se bem com colegas e professor", "Professor motivar a criança para as tarefas escolares", "Pais conseguirem que a criança se adapte bem à escola"). Uma segunda dimensão que denominámos de **Escola/Aprendizagem**, já que claramente todos os itens se referem às tarefas e comportamentos da criança, pais e professor directamente relacionados com a escola e a aprendizagem (e.g. "Professor ensinar a técnica da leitura e da escrita", "Pais apoiarem os filhos nos trabalhos de casa", "Criança estar com atenção"). Por fim, uma última dimensão, **Funcional**, associada a rotinas, hábitos e práticas diversificadas de literacia informais ("Criança ver livros de histórias com frequência", "Pais lerem/escreverem coisas diversificadas com os filhos", "Professor incentivar hábitos e rotinas de leitura/escrita).

Procurámos então caracterizar os pais da nossa amostra em relação às três dimensões consideradas. Para tal calculámos a média das pontuações dos vários itens incluídos em cada dimensão, e a partir desses valores, traçámos o perfil da amostra total.

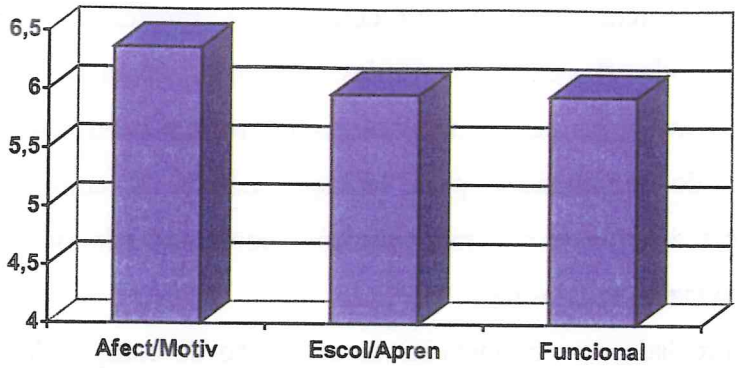


Figura 26 - Factores considerados importantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Pela análise do gráfico da Figura 26, podemos constatar que as três dimensões são bastante valorizadas pelos pais, verificando-se em todas elas valores muito elevados, de importância atribuída. A dimensão Afectiva/Motivacional (6,37) é aquela a que é atribuída mais importância pelos pais. As dimensões Escola/Aprendizagem (5,97) e Funcional (5,95) apresentam valores bastante equivalentes, e um pouco menos elevados que a outra dimensão.

Parece-nos importante realçar que esta diferença resulta essencialmente de dois aspectos da distribuição dos resultados dos vários sujeitos da amostra. Por um lado, na dimensão Afectiva o menor valor obtido foi 3,8 enquanto que nas outras componentes foi 2,9, ou seja quase 1 ponto de diferença. Há assim uma distribuição por valores mais baixos nas dimensões Escola/Aprendizagem e Funcional, não verificada para a dimensão Afectiva. Por outro lado, em relação aos valores mais elevados, pudemos verificar que 76,4% da amostra atribuíram uma pontuação entre 6 e 7 à dimensão Afectiva, enquanto para a Escola/Aprendizagem e a Funcional as percentagens foram 58,8% e 56,6% respectivamente, facto que acentua ainda mais as diferenças de distribuição de *scores* anteriormente referidas.

Embora a importância global atribuída às várias dimensões seja muito próxima do valor máximo (7) procurámos verificar, se mesmo assim seriam diferentes entre si. A diferença de médias entre a componente Afectiva/Motivacional e as outras duas mostrou-se estatisticamente significativa[7] (Escolar/Afectiva $t=13,004$ $p<0,001$; Funcional/ Afectiva $t=11,694$ $p<0,001$), constatando-se assim que na nossa amostra os aspectos mais valorizada foram efectivamente os relativos à relação com colegas e professores e à motivação para a aprendizagem.

[7] Calculada pelo teste de t student para amostras emparelhadas.

Considerando novamente as três dimensões, no seu conjunto, podemos também verificar (Quadro 38) existir uma correlação moderada, positiva, e estatisticamente significativa entre estas. Há assim tendência, para os pais que valorizam mais uma dimensão também valorizarem mais as outras.

Quadro 38 - Correlações entre os factores considerados importantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Dimensões	Correlação	Significância
Afectiva-Motivacional / Escola/Aprendizagem	,641	p= 0,000
Afectiva-Motivacional/Funcional	,561	p= 0,000
Escola-Aprendizagem /Funcional	,573	p= 0,000

8.3. Conhecimento de Literatura

8.3.1. Conhecimento de Títulos de Literatura Infantil

Com o objectivo de obtermos uma medida indirecta de contacto com livros infantis, utilizámos um instrumento semelhante ao de Sénéchal, LeFevre, Thomas e Daley (1998), constituído por uma listagem de 30 títulos de livros para a infância, intercalados com 10 pseudotítulos. Este instrumento pretendia tanto caracterizar indirectamente o contacto dos pais com estes materiais, através do conhecimento deles sobre os títulos verdadeiros, como permitia verificar a sinceridade das respostas dadas, pela análise da frequência de respostas nos títulos falsos.

Quanto aos títulos verdadeiros, podemos verificar (Quadro 39) que os pais em média assinalaram 10,1 títulos, o que corresponde a cerca de um terço dos títulos, sendo que metade da amostra assinalou 10 ou menos títulos. Cada título foi em média assinalado por 33,6% dos pais.

Quadro 39 - Resultados obtidos pelos pais na listagem de títulos de livros infantis.

	Títulos Verdadeiros	Títulos Falsos
Média	10,1	0,35
Mediana	10	0
Desvio Padrão	4,3	0,8
% média de assinalamento	33,6%	3,5%

Quanto aos títulos falsos, podemos verificar que a média de títulos falsos assinalados é assim bastante inferior à de títulos verdadeiros já que a percentagem de pais que em média assinalaram os títulos falsos foi bastante inferior à dos verdadeiros (3,5%/33,6%).

Títulos Verdadeiros

Tomando em consideração, que os títulos verdadeiros eram 30, e que assim a pontuação obtida pelos pais, poderia oscilar entre 0 e 30, e de modo a obtermos uma melhor caracterização do conhecimento da nossa amostra de pais sobre este assunto, parece-nos importante fazermos uma análise onde possamos perceber a distribuição dos resultados aqui obtidos. Assim passaremos a fazer uma caracterização com base em três categorias:

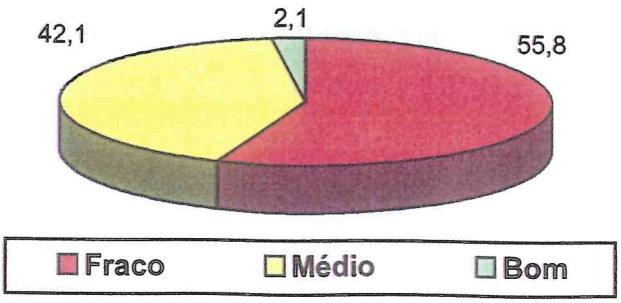
Conhecimento fraco – quando são assinalados entre 0 e 10 títulos

Conhecimento médio – quando são assinalados entre 11 e 20 títulos.

Conhecimento bom – quando são assinalados entre 21 e 30 títulos

Como podemos verificar pela análise do gráfico da Figura 27, mais de 50% dos pais, apresentam um conhecimento que consideramos fraco, em relação aos títulos apresentados, conhecendo 10 ou menos títulos.

Figura 27 - Conhecimento dos pais sobre títulos de livros para a infância.



Uma vez que só 2,1% evidencia o que considerámos bons conhecimentos a este nível, podemos constatar que 42,1 % da nossa amostra situa-se a um nível médio, conhecendo entre 11 e 20 títulos.

Uma outra análise mais qualitativa referente aos títulos, permite-nos identificar se existe uma característica comum aos títulos mais e menos conhecidos. Para mais facilmente podermos identificar e caracterizar o grau de conhecimento dos pais sobre os vários títulos apresentados, dividimos esses títulos em cinco grupos, consoante a percentagem de pais que os assinalaram (Quadro 40).

Quadro 40- Apresentação do conhecimento dos pais sobre os vários títulos de livros para a infância.

Conhecimento	Título do livro (%de reconhecimento)	Percentagem de títulos
Muito Conhecido	O patinho feio (96,9%) Anita na escola (91,9%) A lebre e a tartaruga (90,2%) O pequeno polegar (88,3%)	13,3%
Bem Conhecido	O flautista de Hamelin (67,1%) O lobo e os sete cabritinhos (60,8%) A menina do Mar (60,6%)	10%
Medianamente Conhecido	História de uma gota de água (49,8%) A fada Oriana (42,7%) Bolinha vai à escola (41,1%)	10%
Pouco Conhecido	O Coelhinho Branco (38,9%) O ursinho do pijama (37,5%) Este é o Tobias (34,6%) A Galinha Ruiva (27,7%) As meninas exemplares (27,7%) João e Guida (27%) Histórias pequenas de bichos pequenos (23,4%) A mamã pôs um ovo (22,7%) O rapaz do nariz comprido (22,4%)	30%
Muito Pouco Conhecido	Histórias do sono e do sonho (14,1%) Rama, o elefante azul (9,5%) Nas asas de uma gaivota (9,3%) Um ladrão debaixo da cama (4,1%) Os presentes (3,6%) Contos Amarantinos (3,3%) A porquinha asseada (3,1%) A aldeia das flores (2,9%) Uma nuvem entre telhados (2,6%) Pico descobre um sonho (1,9%) A roda que saiu dos eixos (1,2%)	26,7%

Legenda: Muito Conhecido – assinalado por mais de 80% dos pais; Bem Conhecido – Assinalado por 60 a 80% dos pais; Medianamente Conhecido – Assinalado por 40 a 60% dos pais; Pouco Conhecido – Assinalado por 20 a 40% dos pais; Muito Pouco Conhecido – Assinalado por 0 a 20% dos pais.

Podemos verificar que 26,7% dos títulos são o que considerámos de Muito Pouco Conhecidos, pois todos eles foram assinalados por 14,1% ou menos pais. Este fraco conhecimento, acentua-se ainda mais quando verificamos que 56,7% dos títulos são

reconhecidos por menos de 40% da nossa amostra e que somente 13,3% dos títulos se podem considerar como muito conhecidos. Dentro dos 4 títulos **Muito Conhecidos**, identificamos três histórias tradicionais e o livro "Anita na escola". Se considerarmos ainda os 3 títulos **Bem Conhecidos,** verificamos que são novamente dois contos tradicionais, e o livro "A menina do Mar". Nota-se então uma grande predominância dos contos tradicionais entre os títulos mais conhecidos. Os dois únicos títulos que surgem nestas categorias e que não se enquadram dentro dos contos tradicionais têm particularidades interessantes. Os livros da "Anita" são, dentro da nossa realidade, quase um clássico, já que desde há muitos anos que se encontram editados no nosso país, em edições com preço acessível e de fácil acesso, frequentemente encontrados em hipermercados e livrarias. O livro "A Menina do Mar" é da autoria da Sophia de Mello Breyner, que foi, tal como se vai poder verificar na análise feita ao conhecimento sobre autores de literatura infantil, o autor mais reconhecido pela nossa amostra.

Os títulos que consideramos como **Muito Pouco Conhecidos**, já que foram assinalados por menos de 20% dos pais, são todos de autores portugueses contemporâneos, o que denota o fraco conhecimento que os pais têm da literatura infantil portuguesa contemporânea.

Títulos Falsos

Tomando novamente em consideração o quadro 39, verificamos que os títulos falsos são percentualmente bastante menos assinalados pelos pais da nossa amostra, sendo que em média só foram assinalados por 3,5% dos pais. Este valor, comparado com os 33,6% encontrados para os títulos verdadeiros, mostra-se claramente inferior. De assinalar que 78,3% da nossa amostra nunca assinala nenhum dos títulos falsos e que 96,7% assinala 2 ou menos destes pseudotítulos.

Apesar de nunca termos dado qualquer indicação sobre a existência de alguns títulos falsos, o que provavelmente levaria os pais a terem outro tipo de cuidados nas suas respostas, verificamos que os títulos falsos foram de um modo geral assinalados por uma percentagem bastante reduzida de pais. Tomando como parâmetros os utilizados para os títulos verdadeiros, as percentagens de assinalamento de todos estes títulos enquadram-se dentro da categoria **Muito Pouco Conhecido**, o que indicia bastante rigor por parte dos pais, nas suas respostas.

A análise do quadro 41, onde estão registados, os títulos falsos e as respectivas percentagens de assinalamento, permite-nos verificar que a maioria dos títulos foram assinalados por menos de 5% dos pais, e que somente 2 foram assinalados por mais de 5% dos pais.

Quadro 41- Percentagem de assinalamento dos vários títulos falsos de livros para a infância.

% de assinalamento	Título do livro (%de pais que assinalaram)	Percentagem de títulos
Maior que 5%	Tareca a gata dourada (6,2%) Pinto endiabrado (5,3%)	20%
Menor ou igual a 5%	A cobra que queria usar sapatos (4,5%) Ursos sobre rodas (4,1%) O apito do Zé (3,1%) A galinha ensonada (2,9%) A lua desaparecida (2,9%) O saco mágico da Leonor (2,1%) O foguetão encarnado (2,1%) O jardim da avó Mizé (1,4%)	80%

Numa tentativa de compreensão destes resultados, procurámos reflectir novamente sobre estes títulos e as suas características, de modo a compreendermos a razão de uma maior escolha por parte dos pais, de alguns destes títulos. Pudemos então constatar que existe um livro chamado o "Gato Dourado" tendo nós utilizado o pseudotítulo "Tareca a gata dourada". Este aspecto poderá eventualmente ter induzido os pais em erro, tanto mais que não estavam avisados da existência de títulos falsos.

Parece-nos também de assinalar que no trabalho de Sénéchal et al (1998), apesar dos pais estarem avisados sobre a existência de títulos falsos, nalguns casos, mais de 5% dos pais assinalaram pseudotítulos, embora a percentagem média global tenha sido inferior à da nossa amostra (2,3%). Este facto parece-nos evidenciar alguma dificuldade inerente não só na selecção de pseudotítulos bem diferentes dos verdadeiros, como também, e uma vez que se trabalha na esfera do imaginário onde qualquer título é possível, identificar claramente o que é por exemplo uma história lida, um filme ou desenho animado vistos.

8.3.2. Conhecimento de Autores de Literatura Infantil

À semelhança do indicado para os títulos de livros infantis, e prendendo-se com o mesmo objectivo de obter uma medida de conhecimento de literatura para a infância, utilizámos também uma listagem com nomes de autores de livros para a infância. Também nesta listagem utilizámos uma medida de sinceridade das respostas dadas, intercalando 10 nomes fictícios entre os 30 nomes verdadeiros.

Pelos dados apresentados no quadro 42, podemos verificar que mais uma vez a percentagem média de assinalamento (30,7%) de autores verdadeiros foi bastante superior à dos fictícios (2,3%).

Quadro 42 - Resultados obtidos pelos pais na listagem de autores de livros infantis.

	Autores Verdadeiros	**Nomes Falsos**
Média	9,2	0,23
Mediana	9	0
Desvio Padrão	5	0,7
% média de assinalamento	30,7%	2,3%

Em média os pais assinalaram 9,2 autores verdadeiros, o que não chega a 1/3 do total de nomes demonstrando alguma dificuldade na realização desta prova.

A média de autores falsos assinalados, foi bastante inferior à dos verdadeiros (9,2/0,23). Contudo o número de autores falsos contemplados na listagem era somente 10, enquanto os verdadeiros eram o triplo (30), sendo assim necessário ponderar a média dos falsos, multiplicando-a por 3 para uma comparação com os verdadeiros. Mesmo tomando em consideração este valor ponderado (3x0,23=0, 69), esta média de 0,69 relativa aos autores falsos, continua a ser bastante inferior à dos autores verdadeiros assinalados.

Autores Verdadeiros

À semelhança do realizado para a listagem anterior e de modo a procedermos a uma análise sobre a distribuição dos resultados obtidos, organizámos a caracterização com base em três categorias, que se encontra representada no gráfico da figura 28.

Como podemos verificar quase 66% da amostra mostrou conhecer menos de 10 títulos (Conhecimento fraco), sendo que 31% dos pais evidenciou um Conhecimento Médio a este nível.

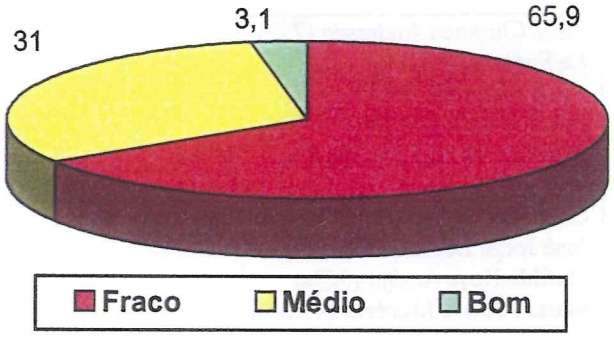


Figura 28 - Conhecimento dos pais sobre autores de literatura para a infância.
Conhecimento fraco – quando são assinalados entre 0 e 10 autores; Conhecimento médio – quando são assinalados entre 11 e 20 autores; Conhecimento bom – quando são assinalados entre 21 e 30 autores

Novamente e, à semelhança do verificado para os títulos de livros, a categoria Conhecimento Bom, é muito pouco representativa da nossa amostra. Uma análise sobre os autores enquadrados em cada uma destas categorias, permite-nos não só identificar quais os mais e menos conhecidos, como também algumas regularidades ou semelhanças entre eles (Quadro 43).

Pela análise do quadro 43 podemos, numa primeira abordagem mais geral, verificar que a maior parte dos autores, 66,7%, são pouco ou muito pouco conhecidos. Só um autor, Sophia de Mello Breyner Andresen, apareceu enquadrado na categoria de Muito Conhecido. Quanto aos 5 autores Bem Conhecidos, dois são autores clássicos enquanto há três autoras contemporâneas.

Entre os autores muito pouco conhecidos, enquadram-se não só autores nacionais e internacionais contemporâneos, não estando presente nenhum nome dos considerados clássicos.

Quadro 43 - Apresentação do conhecimento dos pais sobre os autores de livros para a infância.

Conhecimento	Nome (%de reconhecimento)	Percentagem de autores
Muito Conhecido	Sophia de Mello Breyner Andresen (85,2%)	0,3%
Bem Conhecido	Hans Christien Andersen (79%) La Fontaine (78,5%) Alice Vieira (72,4%) Isabel Alçada (68,7%) Agustina Bessa Luis (64,4%)	16,7%
Medianamente Conhecido	Condessa de Ségur (58,5%) José Jorge Letria (42%) Matilde Rosa Araújo (58%) Maria Alberta Menéres (43,2%)	13,3%
Pouco Conhecido	Jakob e Wilhem Grimm (37,7%) Charles Perrault (22,5%) Alice Gomes (21%) Manuela Bacelar (21%) Ilse Losa (20,8%) Luisa Ducla Soares (20,5%)	20%
Muito Pouco Conhecido	Isabel Nóbrega (18,9%) António Torrado (18,1%) Luisa DaCosta (13,4%) Maria Keil (13,4%) Eric Hill (11,9%) Natércia Rocha (9,8%) Álvaro Magalhães (7,4%) Babette Cole (7,4%) Alexandre Honrado (6,7%) António Mota (6%) Gilbert Delahaye (5,7%) Manuel António Pina (5,5%) Daniel Ferreira Marques (2,4%) Arsénio Mota (2,1%)	46,7%

Legenda: Muito Conhecido – assinalado por mais de 80% dos pais; Bem Conhecido – Assinalado por 60 a 80% dos pais; Medianamente Conhecido – Assinalado por 40 a 60% dos pais; Pouco Conhecido – Assinalado por 20 a 40% dos pais; Muito Pouco Conhecido – Assinalado por 0 a 20% dos pais.

Autores Falsos

Tal como verificámos na análise dos valores do quadro 42, os autores falsos são percentualmente bastante menos assinalados pelos pais da nossa amostra do que os verdadeiros, sendo que em média só foram assinalados por 2,3% dos pais. Este valor, comparado com os 30,7% encontrados para os autores verdadeiros, mostra-se claramente inferior. Parece-nos importante referir que a grande maioria da nossa amostra, 85%, nunca

assinala nenhum dos nomes de autores falsos e que 97,4% assinala 2 ou menos. Verificamos então, que os autores falsos foram de um modo geral assinalados por uma percentagem bastante reduzida de pais.

À semelhança do que fizemos para a listagem de títulos, se tomarmos em consideração os mesmos parâmetros considerados para os autores verdadeiros, as percentagens de assinalamento de todos os nomes falsos de autores, enquadram-se dentro da categoria **Muito Pouco Conhecido**, o que indicia novamente bastante rigor por parte dos pais, nas suas respostas.

Quadro 44 - Nomes de autores falsos e respectiva percentagem de assinalamento.

% de assinalamento	Autores do livros para a infância **(%de pais que assinalaram)**	**Percentagem de autores**
Maior que 5%	Paulo Ornelas (5,3%)	10%
Menor ou igual a 5%	Ester Brandão (3,1%) Lia Pinto (2,6%) Edward Ackerman (2,4%) Agnés Demetriou (2,1%) Laura Morgado (1,9%) Luis Gonzalez (1,9%) Melinda Shayer (1,4%) Marisa Almeida (1,2%) Carla Prudêncio (1,2%)	90%

A análise do quadro 44, onde estão registados, os nomes dos autores falsos e a respectiva percentagem com que foi assinalado, permite-nos verificar que todos, à excepção de um, foram assinalados por 3,1% ou menos de pais, e que somente um foi assinalado por mais de 5% dos pais.

8.3.3. Conhecimento de Autores de Literatura para Adultos

Paralelamente às listagens anteriormente apresentadas, utilizámos também uma listagem com nomes de autores de literatura para adultos. Também nesta listagem utilizámos uma medida de sinceridade das respostas dadas, tendo 10 nomes fictícios, entre os 30 nomes verdadeiros de autores.

Quanto aos valores referentes aos autores verdadeiros, podemos verificar que os pais em média assinalaram 18,5 autores e a percentagem média de assinalamento foi de 61,7% (Quadro 45).

Quadro 45 - Resultados obtidos pelos pais na listagem de autores de livros para adultos.

	Autores Verdadeiros	Nomes Falsos
Média	18,5	0,32
Mediana	20	0
Desvio Padrão	0,88	6,78
% média de assinalamento	61,7%	3,2%

Tal como referido anteriormente, devido à discrepância entre a quantidade de autores falsos e verdadeiros contemplados na listagem (10/30), para uma comparação entre as médias de autores verdadeiros e falsos assinalados, há necessidade de as ponderar. Para isso podemos considerar o triplo dos falsos assinalados (3x0,32=0,96), constatando novamente que a média de nomes fictícios se mostrou bastante baixa e inferior à média de verdadeiros.

Autores Verdadeiros

À semelhança do realizado para a listagem anterior e, de modo a procedermos a uma análise sobre a distribuição dos resultados obtidos, organizámos a caracterização com base em três categorias, que se encontra representada no gráfico da figura 29.

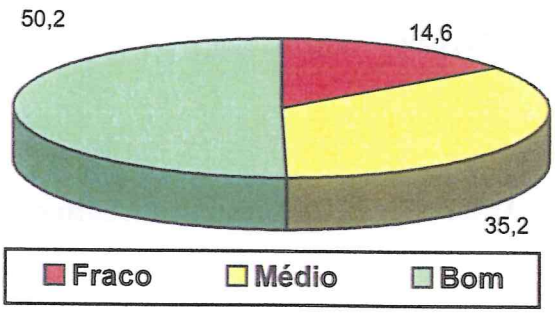


Figura 29 - Conhecimento dos pais sobre autores de literatura para adultos.

Conhecimento fraco – quando são assinalados entre 0 e 10 autores; Conhecimento médio – quando são assinalados entre 11 e 20 autores; Conhecimento bom – quando são assinalados entre 21 e 30 autores

Pela análise do gráfico podemos constatar, um perfil de conhecimento de autores de literatura para adultos, bem diferenciado do evidenciado nas listagens anteriores. Nesta listagem, 50,2% dos pais evidencia um Bom Conhecimento sobre os autores de livros para adultos, e somente 14,6% surge com um conhecimento fraco.

Procedendo a uma análise mais qualitativa sobre este conhecimento dos pais, de modo a podermos caracterizá-lo melhor, procurámos verificar quais os autores mais e menos conhecidos.

Quadro 46 - Apresentação do conhecimento dos pais sobre os autores de livros para a infância.

Conhecimento	Autor (%de reconhecimento)	Percentagem autores
Muito Conhecido	Jorge Amado (95,6%) José Saramago (93,9%) Miguel Torga (92,7%) Gil Vicente (90,7%) Almada Negreiros (85,9%) António Lobo Antunes (83,4%) Clara Pinto Correia (83,4%) Ernest Hemingway (81%)	26,7%
Bem Conhecido	António Alçada Baptista (78,3%) David Mourão Ferreira (78,3%) José Cardoso Pires (75,9%) Pablo Neruda (73,2%) Isabel Allende (73,4%) António Aleixo (70,5%) Irving Wallace (64,1%) Honoré de Balzac (63,9%) Rita Ferro (62,4%) Lídia Jorge (61,2%)	33,3%
Medianamente Conhecido	Soeiro Pereira Gomes (60%) Ferreira de Castro (58,8%) Raul Brandão (51%) Somerset Maugham (45,9%) Pearl Buck (42%) Alberto Moravia (41,7%)	20%
Pouco Conhecido	Maria Velho da Costa (31,5%) Fernando Campos (31,5%) Irene Lisboa (29,8%) Luisa Beltrão (21%)	13,3%
Muito Pouco Conhecido	Altino do Tojal (19,5%) Olga Gonçalves (7,3%)	6,7%

Legenda: Muito Conhecido – assinalado por mais de 80% dos pais; Bem Conhecido – Assinalado por 60 a 80% dos pais; Medianamente Conhecido – Assinalado por 40 a 60% dos pais; Pouco Conhecido – Assinalado por 20 a 40% dos pais; Muito Pouco Conhecido – Assinalado por 0 a 20% dos pais.

Pela leitura do quadro 46, podemos verificar que não existe um padrão muito específico quanto aos autores Muito Conhecidos: tanto há clássicos, como contemporâneos, como nacionais e estrangeiros. A mesma diferenciação se verifica novamente quanto aos autores Bem Conhecidos, onde novamente não há um padrão típico evidente. De realçar que 60% dos autores são conhecidos por mais de 60% dos pais e que somente 6,7% são conhecidos por menos de 20% dos pais da nossa amostra.

Autores Falsos

Mobilizando os valores registados no quadro 45, podemos verificar que a percentagem de assinalamento de nomes falsos de autores, é de 3,2%, apresentando-se assim, como manifestamente inferior à identificação de autores verdadeiros. Este valor enquadra-se na categoria que considerámos de Conhecimento Fraco, o que à semelhança do verificado para as outras listagens, evidencia rigor nas respostas dadas pelos pais.

Parece-nos também importante realçar que 81,5% da nossa amostra nunca assinalou nenhum nome falso e que 96,6% não assinalou mais que dois.

No quadro 47, encontram-se os vários nomes falsos de autores utilizados na listagem, e a respectiva percentagem com que foram assinalados pelos pais como sendo verdadeiros. Como podemos verificar, a maior parte dos nomes (70%) são assinalados por menos de 5% dos pais, verificando-se mesmo nalguns deles uma percentagem muito baixa.

Quadro 47 – Percentagem de assinalamento dos nomes de autores fictícios.

% de assinalamento	**Autores literatura para adultos (%de pais que assinalaram)**	**Percentagem de autores**
Maior que 5%	Rui Pedro Onofre (7,1%) Heinz Mandel (5,6%) Lucília Gameiro (5,4%)	30%
Menor ou igual a 5%	Julian Murphy (3,7%) Zilda Novo (2,7%) Teresa Amante (2,4%) Maria Feitor (2%) Ana Delfim Fogaça (1,2%) Elsa Tibério (1,2%) Filipe Santana Ramos (1%)	70%

8.3.4. Análise Comparativa entre o Conhecimento de Livros para a Infância e de Autores de Literatura Infantil e para Adultos.

De modo a procedermos a uma análise comparativa entre os dados das três listagens utilizadas, organizámo-los no gráfico da Figura 30.

Como podemos verificar, uma primeira diferença evidente é a das médias dos títulos/autores verdadeiros e falsos. Sistematicamente em todas as listagens estas foram nitidamente inferiores para os falsos.

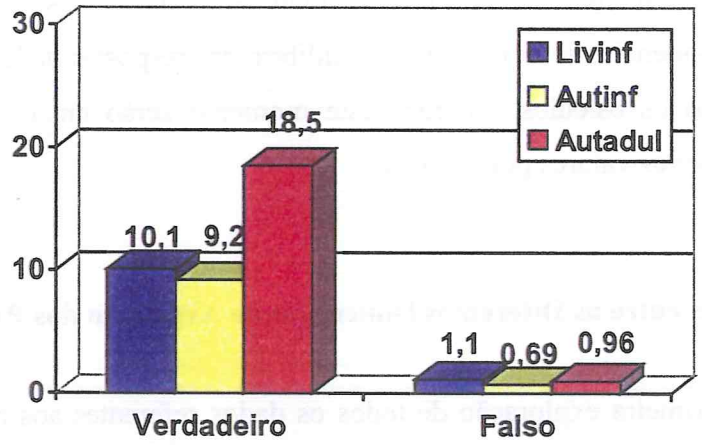


Figura 30 - Comparação das médias* de assinalamento para as três listagens.

Livinf. – títulos de livros para a infância; Autinf.- autores de livros para a infância; Autadul. – Autores de livros para adultos.
* as médias utilizadas para os títulos/autores falsos são ponderadas já que estes eram 1/3 dos verdadeiros.

Um outro aspecto digno de realce, e no que se refere aos títulos/autores verdadeiros, é o facto de que os autores para adultos são bastante mais conhecidos que os títulos e os autores de literatura infantil, tendo esta diferença sido identificada como significativa[8] (autadul-livinf: $t=-28,258$ $p<0,001$; autadul-autinf: $t=-36,103$ $p<0,001$). Debruçando-nos especificamente na literatura infantil, verificamos que os títulos da nossa listagem são de um modo geral mais conhecidos do que os autores (autinf-livinf.: $t=4,359$ $p<0,001$).

Um dado interessante também nos parece ser o referente às correlações entre as pontuações atribuídas para cada uma das listagens. A correlação mais elevada foi

[8] Calculada através do teste t de student para amostras emparelhadas.

verificada entre as duas listagens de nomes de autores (r=0,680 p<0,001) muito próxima desta ficou a correlação entre os títulos e autores de literatura para a infância (r= 0,608 p<0,001) e por fim, embora também estatisticamente significativa a correlação entre as listagens de títulos para a infância e de autores de literatura para adultos (r=0,479 p<0,001).

Apesar da baixa percentagem de identificações dos elementos falsos das diferentes listagens, e à semelhança do que Sénéchal e colaboradores (Sénéchal, 2000; Sénéchal et all, 1996) fizeram em situação equivalente, resolvemos ponderar as pontuações obtidas nestas provas. Assim ao valor obtido na identificação de itens verdadeiros, foi subtraído o valor ponderado referente ao número de falsos assinalados (3 x falsos). Os coeficientes de correlação entre estes resultados e os não ponderados foram bastante elevados (r=0,862; 0,936; 0,923) evidenciando novamente o equilíbrio das respostas dadas pelos pais.

Para todos os cálculos a partir deste momento serão então utilizados, para cada listagem estes novos valores ponderados.

8.4. Associações entre as Diferentes Dimensões de Avaliação dos Pais.

Como primeira exploração de todos os dados referentes aos pais apresentados até ao momento, parece-nos importante considerarmos as correlações entre eles, a sua força e significância.

Por um lado Sénéchal et al. (1996) consideram que as listagens de literatura infantil (autores e títulos) poderão ser consideradas como medidas alternativas de hábitos de leitura de histórias e contacto com literatura infantil. Por outro lado, para além deste aspecto, os resultados na listagem de autores para adultos pode também fornecer alguns elementos sobre o contacto dos pais com literatura para adultos e eventualmente poder ser um elemento de caracterização indirecta do ambiente de literacia familiar. Assim procurámos verificar as relações entre os resultados dos pais nestas listagens e os vários itens do questionário que reenviavam para estes aspectos (Quadro 48).

Os valores das correlações encontradas são bastante baixos, embora todos se tenham verificado como significativos, contudo parece-nos de realçar dois aspectos. As correlações com a frequência de leitura de histórias, estão entre as mais baixas encontradas, e aquelas que surgem com valores mais moderados são as que associam o

conhecimento de literatura e a quantidade de livros, infantis e para adultos, existentes em suas casas.

As duas listagens relativas à literatura infantil, também se mostraram correlacionadas significativamente com os valores das práticas globais de leitura e escrita, embora estas correlações fossem fracas (de r=0,104 a r=0,194, p<0,05).

Quadro 48 – Correlações entre os diferentes resultados referentes aos pais.

		Autores de Literatura Infantil	Títulos de Livros Infantis	Autores de Literatura para Adultos
Frequência Leitura de Histórias	r	,135	,106	,192
	sig.	,006	,030	,000
Tempo Semanal de Leitura de Histórias	r	,192	,221	,176
	sig.	,000	,000	,000
Início de leitura de Histórias[9]	r	-,169	-,240	-,149
	sig.	,001	,000	,003
Quantidade de Livros Infantis	r	,354	,344	,303
	sig.	,000	,000	,000
Quantidade de Livros para Adultos	r	,379	,252	,483
	sig.	,000	,000	,000
Frequência de leitura de Livros	r	,215	,204	,310
	sig.	,000	,000	,000

No quadro 49 estão apresentadas as correlações entre os factores considerados importantes para a aprendizagem, quer com as práticas desenvolvidas, quer com os conhecimentos de literatura.

A análise das correlações, permite-nos verificar que estas são de um modo geral fracas e que em grande parte não são significativas. Contudo, embora fracas, as correlações significativas indiciam uma relação interessante entre a valorização de uma abordagem funcional à linguagem escrita e uma maior frequência de práticas de literacia familiar tal

[9] A correlação é negativa uma vez que quanto mais tarde se iniciava a leitura de histórias, maior a pontuação atribuída.

como mais tempo semanal em actividades de escrita e uma maior precocidade no início dessas mesmas actividades.

Quadro 49 – Correlações entre os diferentes resultados referentes aos pais.

			Afectiva / Motivacional	Escolar/ Aprendizagem	Funcional
PRÁTICAS MATERIAL	**PPLE**	r	,068	-,046	,093
		sig.	,163	,352	,020
	PDLE	r	,083	-,014	,202
		sig.	,089	,781	,000
	PFLE	r	,128	,027	,182
		sig.	,009	,584	,000
	Tempo Leitura	r	,014	-,080	,073
		sig.	,783	,102	,790
	Idade Início Leitura	r	-,039	,113	-,082
		sig.	,426	,021	,096
	Tempo Escrita	r	,040	,017	,128
		sig.	,416	,730	,009
	Idade Início Escrita	r	-,026	,033	-,175
		sig.	,600	,509	,000
	Nº Livros Infantis	r	-,026	-,184	,039
		sig.	,592	,000	,426
	Nº Livros adulto	r	,004	-,150	-,042
		sig.	,931	,000	,395
LITERATURA	**Autores Infantis**	r	-,018	-,127	-,013
		sig.	,711	,009	,790
	Autores Adultos	r	-,074	-,149	-,005
		sig.	,135	,003	,928
	Títulos Infantis	r	,065	-,079	,046
		sig.	,185	,105	,349
	Literatura (global)	r	-,043	-,164	,007
		sig.	,382	,001	,880

- significativo para p<=0,01 - significativo para p<0,05

PPLE- Práticas dos pais de leitura e escrita; PDLE - Práticas conjuntas de leitura e escrita; PFLE- Práticas dos filhos de leitura e escrita

Também é evidente, que uma maior ênfase na componente Escolar/Aprendizagem aparece associada a menos conhecimentos de autores de livros, infantis e para adultos, menos livros infantis e para adultos e a um início da leitura de histórias mais tardio.

A componente Afectiva/Motivacional praticamente não mostrou associações com os outros índices considerados.

8.5. Funcionalidade da Linguagem Escrita - Percepção das Crianças.

Um dos elementos que procurámos caracterizar, nas crianças da nossa amostra, foi a sua percepção sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Essa caracterização, tal como referimos anteriormente, foi feita através de uma entrevista. Pela análise de conteúdo das respostas dadas pelas crianças, identificámos 17 categorias de análise, que por sua vez agrupámos em dois grandes grupos: Respostas Gerais e Respostas Funcionais (Quadro 50).

Quadro 50 - Funcionalidade da linguagem escrita- Percentagem de crianças que referiram cada uma das categorias.

			Leitura e escrita
Respostas Gerais		1. Circulares	**11,6%**
		2. Crescer	**7,4%**
		3. Afectiva	**14%**
		4. Trabalho	**10,2%**
		5. Resposta a outros	**15,9%**
Respostas Funcionais	Institucionais	6. Institucionais	**43,3%**
	Funcionais 1° Nível – FUNC1	7. Letras	**23,1%**
		8. Palavras	**36,2%**
		9. Nome próprio	**15,7%**
		10. Nomes de outros	**26,8%**
	Funcionais 2° Nível – FUNC2	11. Informativa	**12,8%**
		12. Comunicativa	**26,5%**
		13. Histórias/Livros	**70,6%**
		14. Formativa	**10,8%**
		15. Legendas	**4,3%**
		16. Utilitária	**16,5%**
		17. Outras	**23,9%**

Referidos por: 10 a 20% de crianças; - mais de 20% de crianças; - menos de 10% de crianças.

As Respostas Gerais englobam cinco tipos de razões para a utilização da leitura e da escrita, que não reenviam para a linguagem escrita, mas para aspectos mais afectivos e/ou contextuais.

Nas Respostas Funcionais foram englobadas todas as 12 razões restantes identificadas e que reenviam todas elas para utilizações, mais ou menos elaboradas, do código escrito. Estas respostas foram subdivididas em três tipos: **Institucionais** – razões directamente relacionadas com a escola e o percurso escolar; **Funcionais de 1º nível** (FUNC1)– razões de utilização do código escrito que não reenviam para uma utilização elaborada da sua mensagem; **Funcionais de 2º nível** (FUNC2)– funções mais elaboradas da linguagem escrita, com uma inequívoca valorização funcional do seu conteúdo e mensagem.

A leitura dos valores relativos à percentagem de crianças que referiram cada uma das categorias para a linguagem escrita, permite-nos detectar claras diferenças entre elas.

As sete categorias de funções mais referidas encontram-se todas dentro das respostas funcionais, oscilando entre uma percentagem de referências de 23,1% (letras) a 70,6% (Histórias). As Histórias destacam-se de todas as outras categorias, sendo a única com mais de 50% de referências e a categoria que mais se aproxima, foram as razões Institucionais (ligadas à escola) com 43,3% de referências. De realçar que destas sete categorias mais referidas, 6 encontram-se igualmente distribuídas entre os grupos das Funcionais de 1º nível e Funcionais de 2º nível.

Quanto às restantes 10 categorias (referidas por menos de 20% de crianças), podemos verificar que oito obtiveram uma percentagem de referências entre 10,2% (Trabalho) e 16,5% (Utilitária). Verifica-se ainda que destas oito categorias, cinco são de tipo Funcional (1º e 2º nível) e 3 são Respostas Gerais.

Somente duas categorias, obtiveram, nas questões referentes à leitura e à escrita menos de 10% de referências: Legendas e Crescer. As Legendas, é uma categoria que se refere a uma actividade muito específica, enquanto todas as outras categorias identificadas na nossa grelha, à excepção do Nome próprio e das Histórias, se referem a actividades mais abrangentes, sendo portanto natural uma baixa frequência (4,3%). Quanto à categoria Crescer, que obteve 7,4% de referências no global, parece-nos que claramente reenvia para um nível mais primário de percepção do que é a linguagem escrita: a criança quer aprender a ler e a escrever "*para crescer*", "*para ser crescido*" ou "*para ficar crescido*". Não sabe

bem porquê, mas como os 'crescidos' sabem escrever e ler, então se aprender a ler e a escrever fica 'crescido'.

As cinco categorias incluídas dentro das Respostas Gerais, foram sempre referidas por menos de 16% das crianças. Se considerarmos que elas reenviam para alguma dificuldade na clarificação da funcionalidade da linguagem escrita, a baixa frequência de referências nestas categorias pode indiciar a existência, por parte da maioria destas crianças, de uma razoável compreensão e percepção, das funções da linguagem escrita. Este facto parece confirmado quando se verifica que a média de Razões Funcionais apresentadas é de 3,9 enquanto que nas Respostas Gerais, onde não existe uma explicitação clara de qualquer função, se verificou uma média de somente 0,5 referências por criança.

Considerando ainda, as medidas globais de funcionalidade de 1º (FUNC1) e de 2º nível (FUNC2), pudemos constatar que a média de FUNC1 evocadas foi de 1,2 e o desvio padrão de 1,1, enquanto para a média de FUNC2 foi significativamente superior, sendo o seu valor de 2,1 e o respectivo desvio padrão de 1,6 ($t= -8,143$ $p<0,001$).

Uma vez que questionámos independentemente as crianças sobre a funcionalidade da leitura e a da escrita, pudemos proceder a uma análise das funções evocadas para a leitura e para a escrita. Assim uma análise mais específica, sobre a diferenciação entre a funcionalidade atribuída à leitura e a atribuída à escrita, permitiu-nos constatar características bem distintas entre estas duas situações. Considerando globalmente todas as funções apontadas para a leitura e também as da escrita, estas foram significativamente superiores para a Leitura ($t=-2,931$ $p=0,0039$), mostrando que estas crianças tiveram de um modo geral mais facilidade em caracterizar a funcionalidade da leitura do que a da escrita. Pelos dados do quadro 51 podemos fazer uma comparação entre as categorias de funcionalidade mais referidas (>10%) pelas crianças da nossa amostra, para a leitura e para a escrita.

Uma primeira análise permite-nos verificar que a leitura e a escrita, se distribuem na sua globalidade não só por um número mais ou menos equivalente de categorias, como também entre as respostas funcionais de 1º e de 2º nível, e Institucionais.

Contudo se tomarmos em consideração, somente as razões referidas por mais de 20% da amostra, verificamos que a situação se inverte e que para a leitura só se encontram representadas duas categorias enquanto para a escrita se encontram cinco.

Quadro 51 – Comparação entre funcionalidade da leitura e funcionalidade da escrita.

			Leitura	Escrita
Respostas Gerais		1. Circulares		
		2. Crescer		
		3. Afectiva	13,7%	
		4. Trabalho		
		10. Resposta a outros	11,4%	
Respostas Funcionais	Institucionais	5. Institucionais	34,5%	22,8%
	Funcionais 1º Nível (FUNC1)	6. Letras	12,8%	14,2%
		7. Palavras	12,8%	33%
		8. Nome próprio		12%
		9. Nomes de outros		22,2%
	Funcionais 2º Nível (FUNC2)	12. Informativa	11,1%	
		13. Comunicativa	11,7%	20,8%
		14. Histórias/Livros	68,8%	20,2%
		15. Formativa		
		16. Legendas		
		17. Utilitária	12%	
		18. Outras	15,4%	12,3%

Referidos por: 10 a 20% de crianças; - mais de 20% de crianças; - menos de 10% de crianças.

Embora, as razões ligadas à escola e às tarefas aí desenvolvidas (Institucionais), sejam em ambos os casos a segunda categoria mais referida, verifica-se alguma diferenciação entre a leitura e a escrita, no que se refere às outras três categorias mais referidas. Para a leitura, estas foram as Histórias, Outras e Afectiva, sendo duas funcionais do 2º nível e uma geral; para a escrita foram a escrita de Palavras, de Nomes de outros e a Comunicativa, dominando neste caso as funcionais de 1º nível.

Por outro lado surgem outros indícios de diferenças entre leitura e escrita no que se refere às Respostas Funcionais de 1º e 2º nível já que a quantidade de categorias mais representadas e a média das suas frequências relativas aparecem diferentes. Para procedermos a uma análise mais fundamentada deste aspecto podemos então observar os dados do quadro 52, com a média, mediana e desvio padrão das Respostas Funcionais de 1º e 2º nível para a leitura e para a escrita.

Quadro 52 - Média, mediana e moda das funções de 1º e 2º nível para a leitura e escrita.

	Funcionais 1º Nível (FUNC1)		Funcionais 2º Nível (FUNC2)	
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita
Média	0,39	0,82	1,36	0,75
Mediana	0	1	1	1
Desvio Padrão	0,65	0,77	0,95	0,91

Como podemos verificar a média mais baixa é a das FUNC1 para a Leitura (M=0,39) sendo a mediana 0, enquanto a média mais elevada é a das FUNC2 para a Leitura (M=1,36), sendo a mediana 1; estes valores indiciam para a leitura um nível de certa forma mais elaborado, no que respeita a percepção da sua funcionalidade.

Situando-nos agora numa análise das respostas FUNC1, podemos verificar que elas são em média menos referidas para a leitura do que para a escrita (LFUNC1-EFUNC1 t=-9,068 p<0,001). Uma situação inversa verifica-se quando nos debruçamos sobre as respostas FUNC2, já que a média de referências para a leitura é significativamente superior à da escrita (LFUNC2-EFUNC2 t=11,760 p<0,001).

Podemos ainda verificar que a referência de FUNC1 e FUNC2 é muito semelhante quando consideramos a funcionalidade da escrita (0,82/ 0,75), enquanto que o mesmo já não se verifica para a funcionalidade da leitura (0,39/1,36). Neste caso é evidente a distância que se verifica na frequência de referência a funções mais elaboradas ou menos elaboradas, sendo esta diferença estatisticamente significativa (LFUNC1-LFUNC2 t=-14,794 p<0,001).

Globalmente, estes dados sugerem, que o nível de elaboração e de percepção da funcionalidade de linguagem escrita, é superior e mais avançado, nesta faixa etária, para a leitura do que para a escrita. Estas crianças referem para a leitura, menos funções de nível mais simples do que para a escrita, enquanto referem muito mais funções de nível mais elaborado. Verifica-se ainda uma melhor diferenciação para a funcionalidade da leitura por parte de um maior número de crianças. É ao nível FUNC2 da leitura que se verifica uma maior distribuição das crianças da nossa amostra (quase 40% dão duas ou mais respostas), enquanto que para as respostas de 1° nível da leitura e escrita e para as de 2° nível da escrita se verifica uma concentração entre o 0 e o 1 (82,1% e 94,9% das crianças).

Uma outra análise permite-nos ainda especificar melhor o grau de associação entre estas variáveis. Quanto às FUNC1 da leitura e da escrita existe uma associação positiva significativa (r=0,282 p<0,001), o mesmo se verifica entre as FUNC2 da leitura e da escrita (r=0,412 p<0,001), indiciando uma tendência para se darem funções do mesmo nível para a leitura e escrita, sendo esta associação maior para as funções mais elaboradas (FUNC2). Por outro lado encontrámos também correlações significativas negativas, embora fracas entre as respostas FUNC1 e FUNC2 da leitura (r=-0,179 p=0,001) e da escrita (r=-0,156 p=0,003) mostrando que, quer para uma situação quer para a outra, quanto mais respostas

de determinado nível se der, menor probabilidade existe de se darem respostas do outro tipo.

8.6. Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita

Para procedermos à análise dos dados relativos às conceptualizações sobre linguagem escrita, recolhidos através de uma situação de escrita de algumas palavras propostas, classificámos as produções escritas das crianças em cinco categorias distintas, tendo essencialmente como referência o nível de relação estabelecida entre a emissão oral (palavras a escrever) e a produção escrita das crianças.

Como podemos verificar pelos dados do quadro 53, a maioria das crianças da nossa amostra (52,8%), pode considerar-se com produções escritas inseridas na categoria 1, ou seja não procura estabelecer qualquer relação entre o escrito e o oral. Em seguida a categoria mais representada é a 3 (17%), onde existe já uma fonetização na escrita, mas a um nível silábico; segue-se então a fonetização silábico-alfabética (9,7%) e a escrita alfabética (8,8%).

O início do estabelecimento de relações com o oral, utilizando quer fonetizações de forma pontual e pouco estruturada ou relações silábicas sem qualquer tipo de fonetização (categoria 2), foi evidente somente nas produções de 7,4 % das crianças.

Quadro 53 - Distribuição das crianças pelas diferentes categorias conceptuais.

	Frequência	**Percentagem**	**Percentagem acumulada**
Recusa	15	4,3%	4,3
1 – Grafo-perceptivo-	186	52,8%	57,1
2 – Início da relação com o oral	26	7,4%	64,5
3 – Fonetização silábica	60	17%	81,5
4 – Fonetização silábico-alfabética	34	9,7%	91,2
5 – Escrita alfabética	31	8,8%	100

Assim o que está subjacente às produções escritas da maioria das crianças da nossa amostra, são predominantemente critérios perceptivos, relacionados com a 'imagem' que a

criança tem do que é uma palavra escrita (categoria 1). Esta representação, contudo pode ser diferenciada nalguns aspectos, tal como podemos verificar pelos exemplos que se seguem, mas têm como característica comum e determinante na sua classificação, a ausência de intenção de representar o oral.

O Guilherme (Figura 31) escreve as três palavras sem deixar transparecer, através de uma reflexão sobre o tamanho ou a sonoridade das palavras, qualquer tentativa de procurar identificar quantas ou quais letras utilizar. Para o Guilherme uma palavra parece ser uma sequência de letras, escolhidas aleatoriamente, dentro daquelas que conhece, somente com a preocupação de introduzir alguma variedade nas letras utilizadas.

Guilherme (64)

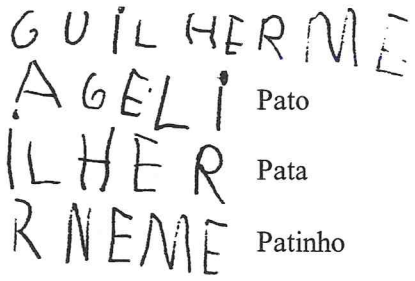


Figura 31 – Escrita do Guilherme

Este eixo de diferenciação qualitativo é evidente a dois níveis, tal como foi caracterizado por Ferreiro (1989) e Pontecorvo e Zuchermaglio (1988): diferenciação intrarelacional e diferenciação interrelacional. Pode considerar-se que existe um nível de diferenciação qualitativo intrarelacional, porque efectivamente esta criança procura utilizar letras diferentes na escrita de cada palavra, e quando utiliza a mesma letra mais que uma vez na mesma palavra, esta está intercalada por outras. Também se pode considerar que esta diferenciação qualitativa se evidencia a um nível interrelacional, já que as conjugações de letras que utiliza para as diferentes palavras são claramente diferenciadas. Quanto aos aspectos quantitativos (quantidade de letras utilizadas) existe uma marca características destas produções do Guilherme, já que para todas as palavras que escreveu, à excepção do seu nome, utilizou 5 letras. Este parece ter uma representação da dimensão de uma palavra muito marcada, já que limitou claramente a quantidade de letras a utilizar, o que leva a que o Guilherme não tenha mobilizado a quantidade de letras, também como estratégia, para a diferenciação entre as várias palavras. Uma mobilização diferente deste eixo quantitativo é feita por parte da Inês (Figura 32) e do Francisco (Figura 33).

Inês (60)

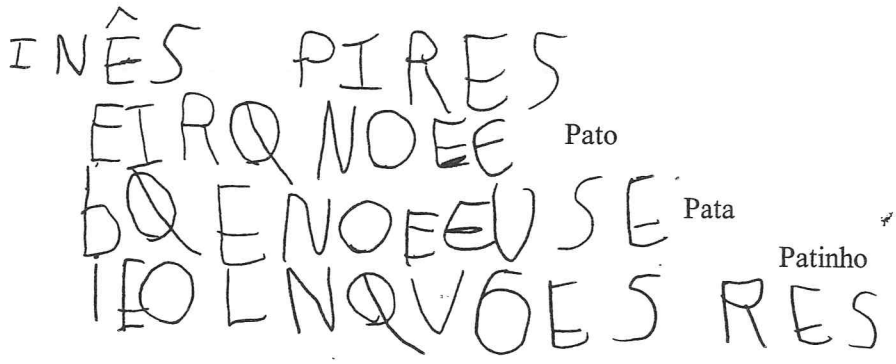


Figura 32 – Escrita da Inês

No caso da Inês, nas suas produções escritas, não se nota uma preocupação em controlar a quantidade de letras, utilizando tanto oito, como 10, como 13 letras para escrever as palavras sugeridas. Para o Francisco, foi a própria folha que lhe impôs o limite para as letras utilizar, acabando de escrever quando chegava à borda da folha (Figura 32).

Francisco (27)

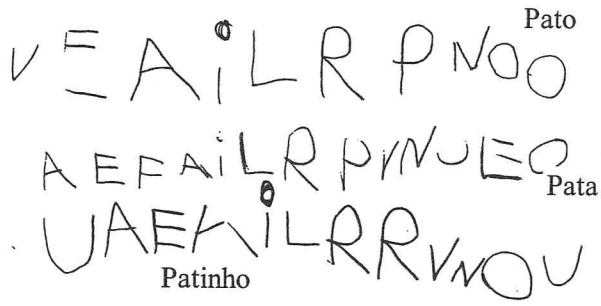


Figura 33 – Escrita do Francisco

Uma outra característica de algumas das escritas incluídas nesta categoria conceptual, prende-se com o tipo de simbologia utilizada. Verificámos nas produções anteriores uma utilização do código convencional, em letra maiúscula de imprensa. Contudo este facto nem sempre é característico das produções escritas nesta etapa. Por um lado para algumas crianças pode ainda não existir uma clara diferenciação entre o código numérico e alfabético, como é o caso do Duarte (Figura 34).

Duarte (267)

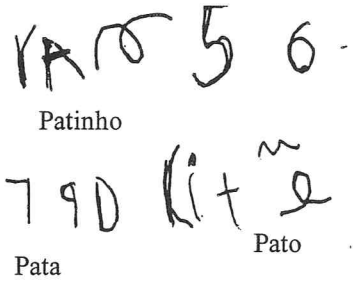


Figura 34 – Escrita do Duarte.

Por outro lado, crianças como a Joana (Figura 35), podem tentar fazer uma escrita que à partida parece menos diferenciada, onde não conseguimos identificar muito bem os elementos que a constituem, mas que procura representar a escrita cursiva e, com mais ou menos rigor, as letras que a constituem.

Joana (263)

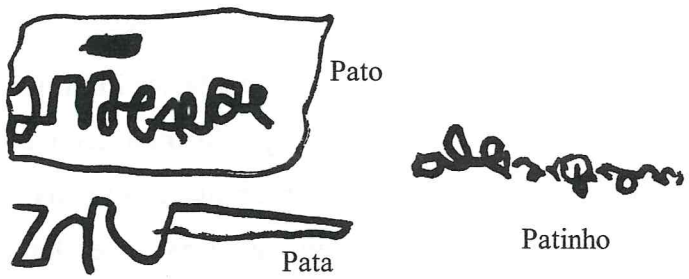


Figura 35 – Escrita da Joana.

Tal como verificámos anteriormente, a segunda categoria mais representativa das conceptualizações das crianças da nossa amostra, foi a 3 (Fonetização silábica), em que se estabelece uma relação com o oral, sendo que nessa relação há critérios bem claros na procura da letra a utilizar para representar as sílabas isoladas. Em vez de escolherem letras ao acaso, tal como acontecia em etapas anteriores, estas crianças conseguem já identificar algum dos fonemas que constituem cada sílaba isolada e procuram representá-lo correctamente. Um exemplo deste tipo de escrita é o da Mariana que à medida que ia escrevendo, silabava as palavras e registava uma letra para cada sílaba, podendo-se constatar que as letras utilizadas corresponderam sempre a um dos fonemas da sílaba. No caso da Mariana os fonemas registados tanto foram consoantes como vogais, contudo na

maior parte dos casos das escritas incluídas nesta categoria, foram as vogais que mais facilmente as crianças conseguiram registar (Figura 36).

Mariana (7)

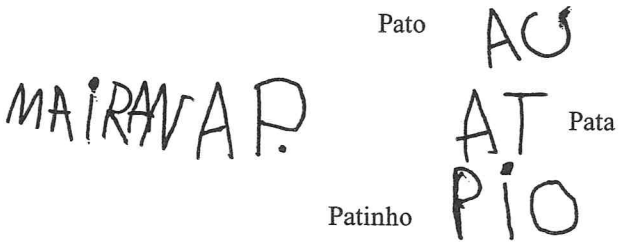


Figura 36 – Escrita da Mariana.

Parece-nos também de destacar o facto que, apesar de formalmente as crianças com que trabalhámos, não terem sido ensinadas a escrever, já 18,5 % conseguem produzir escritas alfabéticas ou silábico-alfabéticas, onde se verifica uma procura sistemática de representação correcta dos diferentes fonemas que constituem as palavras. Este facto parece-nos evidenciar o papel desempenhado pelas crianças na procura de dar sentido e de se apropriarem do sistema de escrita, através dos contactos informais no seu dia a dia. De realçar ainda, que muitas das crianças, que produziram escritas evolutivamente mais avançadas (Alfabéticas), apesar de terem já integrado o princípio alfabético inerente ao nosso código escrito, nem sempre se tinham apropriado de alguns dos seus princípios ortográficos, acabando por escrever palavras com algumas incorrecções ortográficas, mas claramente a um nível de elaboração alfabético (Figura 37).

Teresa (115)

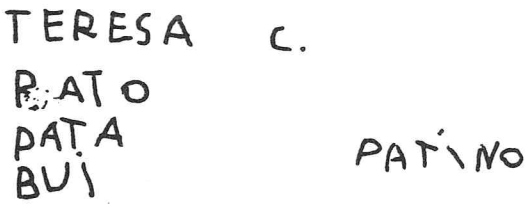


Figura 37 – Escrita da Teresa.

O domínio da fonetização é então gradual, exigindo não só uma representação adequada do que é o código escrito, como o domínio de algumas competências de análise do oral, que não se adquirem instantaneamente. Assim a passagem de uma etapa de escrita

sem fonetização, para escrita com fonetização, pode introduzir algumas dificuldades e alguns conflitos à própria criança, levando a que por vezes na mesma produção escrita possam coexistir estratégias distintas e características de etapas evolutivas diferenciadas. Analisemos então o protocolo do Afonso (Figura 38):

Palavra a escrever Pato. O Afonso começa por dizer baixinho "- Pato...pato é um P" escreve o P e em seguida diz "mais outras", e acrescenta mais 4 letras sem procurar estabelecer novamente qualquer relação com o oral, resultando a produção abaixo representada:

Afonso (67)

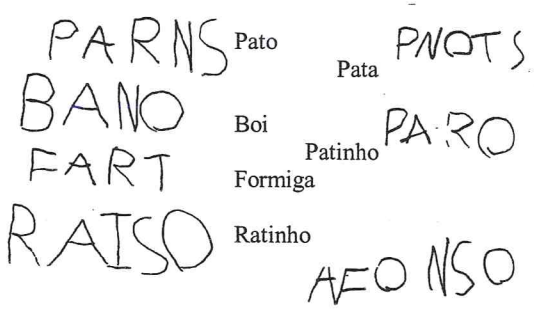


Figura 38 – Escrita do Afonso.

A identificação do fonema inicial e posteriormente o acrescentar mais letras sem qualquer relação evidente com os fonemas da palavra, foi característica constante nas várias produções do Afonso. Numa primeira fase esta criança tem presente que a escrita é uma representação do oral, mas esta sua percepção não se mantém de forma consistente e, logo a seguir, passa a utilizar uma estratégia muito característica da categoria 1 (ausência de relação com o oral), em que o que prevalece são nitidamente critérios grafo-perceptivos, sustentados por eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos, resultando escritas que perceptivamente estão de acordo com a imagem que a criança tem do que é uma palavra, mas onde, pontualmente, são estabelecidas relações fonéticas evidentes com o oral.

8.7. Motivação para a Leitura e Escrita

Tal como referimos anteriormente um dos instrumentos construídos e analisados neste trabalho foi uma escala de motivação para a leitura e escrita. Através deste

instrumento pretendemos caracterizar os perfis motivacionais das crianças da nossa amostra, tendo como referência três dimensões distintas: **Autoconceito** de leitor/escritor, **Prazer** da leitura e escrita e **Valor** da leitura e escrita.

O Quadro 54 apresenta as estatísticas descritivas referentes aos diferentes domínios da escala da motivação.

Quadro 54 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação.

	Autoconceito	**Prazer**	**Valor**
Média	3,51	3,44	3,59
Mediana	3,63	3,63	3,75
Desvio Padrão	0,51	0,60	0,45

Como primeiros elementos de análise, realçamos os elevados valores apresentados pelas crianças nas várias dimensões motivacionais, já que podendo estes oscilar entre 1 e 4, em todas as dimensões a média obtida foi superior a 3,5. De resto esta tendência foi novamente verificada através dos valores das medianas, que foram, todos eles bastante elevados. Também nos parece digno de interesse realçar que com valores motivacionais menores que 2,5, só encontrámos 4,6% de crianças para o Autoconceito, 7,2% para o Prazer e 2,9% para o Valor.

A dimensão onde se verificou uma pontuação mais elevada foi o Valor, seguindo-se o Autoconceito e por fim o Prazer. Estes valores evidenciam níveis elevados de motivação para a leitura e escrita por parte destas crianças, nas dimensões consideradas. Contudo embora elevados, estes valores apresentaram algumas oscilações. Através do cálculo da significância destas diferenças[10], pudemos constatar que, apesar de muito próximos estes valores eram significativamente diferentes entre si (Prazer/Autocon $t=2,728$ $p=0,007$; Valor/Autocon $t=-3,033$ $p=0,003$; Valor/Prazer/ $t=-5,620$ $p<0,001$). Assim podemos concluir que o perfil motivacional destas crianças, apesar de apresentar valores relativamente elevados nas várias dimensões, evidencia um certo grau de diferenciação ao nível das três dimensões consideradas, o que nos leva a considerar que para elas já existem diferentes motivações para ler e escrever.

[10] Teste de t student para amostras emparelhadas

Por outro lado uma análise do grau de associação entre estas três dimensões, permitiu-nos verificar que a sua força é positiva e muito semelhante (Prazer/AutoCon r=0,607; Prazer/Valor r=0,606; Valor/AutoCon r=0,590; p<0,001). Assim, quando o resultado de cada uma destas dimensões é elevado, existe uma probabilidade significativa do valor das outras também o ser, e vice versa.

Embora sem um valor discriminativo tão forte, mas podendo também fornecer um elemento complementar de análise, procedemos ao cálculo de um valor global de motivação, através da média dos resultados obtidos em cada uma das dimensões específicas. O valor encontrado para a motivação global (MOTIV.) para a leitura e escrita destas crianças, foi de 3,5 o que é relativamente elevado, mas expectável tendo em conta os valores parcelares específicos aos vários domínios. Novamente só uma pequena percentagem de crianças, 2,9%, apresentaram valores motivacionais baixos (<2,5) o que mais uma vez aponta no sentido de perfis muito típicos, nesta faixa etária.

Quando da apresentação deste instrumento e das suas características psicométricas (capítulo 7), pudemos verificar que para além de permitir fazer uma caracterização da motivação conjunta para a leitura e escrita, permite também proceder a análises separadas de motivação para a leitura e da motivação para a escrita.

8.7.1. Motivação para a Leitura

Considerando agora somente as respostas dadas pelas crianças aos itens referentes à leitura, no Quadro 55, estão representadas as estatísticas descritivas relativas às três dimensões.

Quadro 55 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação para a leitura.

	Autoconceito	**Prazer**	**Valor**
Média	3,53	3,49	3,63
Mediana	3,75	3,75	3,75
Desvio Padrão	0,52	0,59	0,45

A sua leitura, permite-nos novamente constatar, à semelhança do verificado anteriormente que, todas as dimensões apresentaram valores bastante elevados, indicando

altos níveis motivacionais para a leitura por parte destas crianças. Novamente os valores da mediana, para cada domínio, são bastante superiores ao ponto médio. Motivações abaixo do ponto médio (2,5) para cada domínio, só surgiram entre uma baixa percentagem da criança (Autoconceito- 4,6%; Valor- 1,7%; Prazer- 6,6%).

A dimensão onde se verificaram níveis mais elevados, foi o Valor atribuído à leitura (LValor=3,63), seguindo-se o Autoconceito de leitor (LAutoco=3,53) e por fim o Prazer (LPrazer=3,49). De referir que o Valor atribuído à leitura se mostrou estatisticamente superior ao das outras dimensões específicas (LPrazer/LValor t=4,987 p<0,001; LAutoconc/LValor t=-3,563 p= 0,000).

A motivação global para a leitura (LMotiv=3,55) mostrou-se elevada, tendo somente 2% das crianças apresentado níveis motivacionais para a leitura abaixo de 2,5.

8.7.2. Motivação para a Escrita

Paralelamente ao realizado para a leitura, a passagem dos itens da escala da motivação, referentes somente à escrita, permitiu-nos caracterizar os perfis motivacionais destas crianças face à escrita (Quadro 56).

Os valores médios obtidos, em cada uma das dimensões, tendo como referência o valor médio 2,5 e o valor máximo 4, são bastante elevados. O realce desta tendência, é novamente dado pela constatação de elevados valores da mediana. Novamente só uma quantidade bastante reduzida de crianças, evidenciou baixos valores motivacionais nos domínios específicos, tendo em conta que as percentagens dos que obtiveram resultados abaixo de 2,5 foram somente 5,3% para o Autoconceito de escritor, 4,3% para o Valor da escrita e 9,5 % para o Prazer da escrita.

Quadro 56 – Estatísticas descritivas das dimensões da escala da motivação para a escrita.

	Autoconceito	**Prazer**	**Valor**
Média	3,49	3,39	3,54
Mediana	3,75	3,5	3,75
Desvio Padrão	0,57	0,71	0,52

Novamente foi no Valor, que se verificaram resultados mais elevados, embora muito próximos do Autoconceito. Também, e à semelhança do verificado para a leitura, foi a dimensão Prazer, aquela em que se registaram valores menos elevados.

Embora elevados e relativamente próximos, os valores referentes às três dimensões constituem de certa forma um perfil não tão homogéneo como poderia parecer, já que se verificou existirem diferenças estatisticamente significativas entre o Prazer para a escrita (Eprazer) e as outras duas dimensões (Eprazer/EValor $t=4,715$ $p<0,001$; EPrazer/EAutoconc $t=3,361$ $p=0,001$). Enquanto que para a leitura se tinha verificado uma diferença entre a dimensão mais valorizada (LValor) e as restantes, para a escrita, verifica-se uma diferença entre a dimensão menos valorizada (EPrazer) e as restantes.

A motivação global para a escrita (EMotiv=3,47) mostrou-se elevada, tendo somente 5,2% das crianças demonstrada níveis motivacionais abaixo do ponto médio.

8.7.3. Motivação para a Leitura/ Motivação para a Escrita

Através das apresentações anteriores, dos perfis motivacionais relativos à leitura e escrita, evidenciaram-se alguns índices, que parecem apontar para algumas diferenças entre os dois perfis. Assim procedemos a uma análise comparativa entre a motivação para a leitura e para a escrita, de modo a podermos concretizar melhor essas eventuais diferenças. No gráfico da Figura 39, procurámos representar os dois perfis, de modo a facilitar a sua comparação e análise. Tal como podemos verificar, os perfis em termos ordinais de frequência de ocorrência, são muito semelhantes já que o Prazer é sempre a dimensão que apresenta valores mais baixos e o Valor a que apresenta valores mais elevados. Contudo quando se tomam em consideração as médias obtidas pelas crianças em cada uma das dimensões, verificam-se algumas diferenças, a cuja análise procedemos. Os valores relativos à escrita mostraram-se sempre mais baixos do que os encontrados para a leitura. Estas diferenças foram confirmadas estatisticamente para duas dimensões (Prazer $t=3,814$ $p<0,000$; Valor $t= 4,975$ $p= 0,000$).

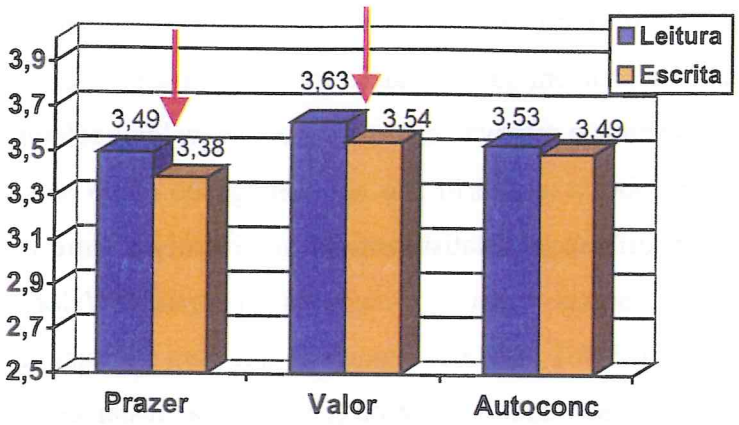


Figura 39- Comparação dos perfis motivacionais para a leitura e para escrita.

Parece assim que os níveis motivacionais, no que se refere ao Prazer e ao Valor são, nestas crianças, superiores para a leitura do que para a escrita. Isto significa então, e tendo em conta as características dos itens que constituem cada uma destas dimensões da escala, que elas conseguem percepcionar a Leitura como uma actividade mais fácil de gostar e de retirar prazer do que a Escrita. Também é mais fácil percepcionarem a importância da leitura (para a aprendizagem...) do que da escrita. Quanto ao Autoconceito de Leitor ou de Escritor, não se verificaram diferenças, levando-nos a concluir que estas crianças consideram que, em termos futuros, vão conseguir ser igualmente competentes em situações que envolvam quer leitura quer escrita.

Na comparação dos valores globais da motivação para a leitura (LMOTIV=3,6) e para a escrita (EMOTIV=3,5) podemos verificar uma diferença, que embora pareça pequena se mostrou mais uma vez estatisticamente significativa ($t=5,456$ $p<0,001$) o que nos leva a constatar um nível global de motivação superior para a leitura do que para a escrita.

8.8. Associações entre as Diferentes Dimensões de Avaliação Utilizadas com as Crianças.

Considerando as diferentes dimensões de avaliação utilizadas com as crianças, e que acabámos de apresentar, parece-nos importante explorarmos e compreendermos se

existe alguma relação entre elas. Como primeira exploração procedemos ao cálculo das correlações entre os aspectos da Funcionalidade, da Motivação e das Conceptualizações entre si.

As associações mais significativas verificadas, apesar de fracas, foram as existentes entre o nível conceptual e a percepção da funcionalidade da linguagem escrita de nível 2, quer para a escrita (CONCEP/EFUNC2 r=0,227 p<0,001), quer para a leitura (CONCEP/LFUNC2 r=0,206 p<0,001), quer para a sua conjugação (CONCEP/FUNC2 r= 0,257 p<0,001). As outras associações verificadas, foram mais fracas (de r=0,107 a r=0,135), sendo significativas somente para p<0,05, e foram estabelecidas somente entre por um lado LFUNC2 (funções de 2º nível para a leitura), FUNC2 (funções de 2º nível para a leitura e escrita) e por outro algumas dimensões da escala da motivação relacionadas com o Prazer, o Valor e a Motivação Geral.

Procurando compreender e especificar melhor as associações que ressaltaram desta primeira análise exploratória, procurámos em seguida estudá-los de outra forma. Assim, dividimos a nossa amostra pela mediana no que se refere à percepção de FUNC2 com o intuito de verificar se os dois grupos (abaixo e acima da mediana) diferiam significativamente nas outras dimensões avaliadas: motivação e conceptualizações. Resultados idênticos aos verificados quando da análise das correlações, surgiram novamente, somente no que se refere às conceptualizações. Assim, foi no grupo de crianças que referiu mais FUNC2 para a leitura e escrita, que se encontraram também níveis conceptuais mais elevados (U=-4,66 p<0,001). Pela MANOVA efectuada, tendo como variáveis dependentes os domínios motivacionais, não foram identificadas quaisquer diferenças significativas entre os dois grupos de crianças.

8.9. Concepções Parentais, Práticas e Materiais de Literacia, e Concepções e Conhecimentos das Crianças.

Os dois últimos objectivos que estabelecemos para este trabalho, referiam-se por um lado ao estudo das eventuais relações entre concepções dos pais e as práticas de literacia familiar e oportunidades que proporcionam aos seus filhos, e por outro lado ao estudo da relações existentes entre estas práticas e oportunidades, e os conhecimentos que

as crianças possuíam sobre a linguagem escrita. Procuraremos em seguida explorar os dados de modo a podermos proceder ao estudo destes aspectos.

8.9.1. Concepções Parentais/Práticas e Materiais de Literacia.

Uma vez que utilizámos muitas variáveis de análise no que se refere às práticas e ambientes de literacia, de modo a estudarmos as relações entre concepções parentais sobre a aprendizagem da linguagem escrita e as oportunidades que proporcionam e práticas que desenvolvem, procurámos através dos resultados apresentados anteriormente, identificar as variáveis mais pertinentes.

Uma vez que, ao nível das concepções educativas, a dimensão Afectivo/Motivacional se mostrou a que menos diferenciava os pais, e também a que não mostrou correlações significativas com as outras dimensões de avaliação utilizadas, não a mobilizaremos nesta análise. Para as concepções educativas utilizaremos então a dimensão Escola/Aprendizagem (ESCOLAR) e a Funcional (FUNCIONAL).

Na apresentação anteriormente feita das relações entre as diferentes dimensões de avaliação dos pais (sub-capítulo 8.4), pudemos constatar algumas associações que vamos retomar como orientadoras da nossa apresentação. Assim, verificou-se como positiva e significativa a associação entre uma concepção FUNCIONAL e a frequência das práticas desenvolvidas em ambiente familiar (PPLE, PDLE e PFLE). Esta dimensão também se mostrou associada quer ao **Tempo** médio semanal utilizado em escrita partilhada, quer à **Idade** de início desta actividade. Também a dimensão Escola/Aprendizagem (ESCOLAR) surgiu significativamente associada à quantidade de **Livros** (infantis e adultos) existentes em casa, ao conhecimento de **Autores** de literatura infantil e para adultos, e à **Idade** de início da leitura. Estes dados parecem realçar a importância de se considerarem eixos distintos de análise: frequência de **Práticas**, **Tempo** utilizado em leitura e escrita, **Idade** de início de actividades partilhadas de leitura e escrita, quantidade de **Livros** existentes (material) e por último os conhecimentos de **Literatura**, enquanto medida indirecta de material/práticas de literacia familiar.

Assim, nas análises que se seguem, trabalharemos com quatro variáveis, mais globais, que se mostraram mais diferenciadas e com características particulares neste estudo: (a) Uma medida de práticas – PRATICAS; (b) Uma medida indirecta de

práticas/ambiente de literacia, relacionada com o conhecimento de literatura – LITERATURA; (c) Uma medida do material de literacia existente em casa – LIVROS; (d) Uma medida que associa a idade de início de actividades de leitura e escrita e o tempo a elas dispensado - TEMPRECOCE.

PRATICAS – Esta medida de práticas, resulta da média das práticas globais de leitura e escrita dos pais (PPLE), partilhadas (PDLE), das crianças (PFLE). Esta opção resultou de uma reflexão feita a partir não só dos conteúdos abordados sobre práticas de literacia familiar (Capítulo 4) como dos nossos dados mais descritivos apresentados anteriormente. Por um lado, os trabalhos no âmbito da literacia familiar têm evidenciado a necessidade de não só de se ler e escrever com e para as crianças, como de se proporcionarem oportunidades para elas lerem e escreverem sozinhas, como ainda a importância que os pais e outros familiares e amigos, podem desempenhar enquanto modelos de literacia (Elliot & Hewison, 1994; Hannon, 1995, 1996, 1998; Sénéchal, 2000; Taylor, 1995). Todas estas valências são importantes e parecem dar o seu contributo para as aquisições precoces no âmbito da literacia emergente. São também estas três dimensões – pessoal, conjunta e observada – que são consideradas como centrais no modelo de socialização da literacia emergente de McNaughton (2001).

Por outro lado, os dados mais descritivos deste trabalho, referentes a cada uma destas dimensões, mostraram que todas elas eram desenvolvidas nestes ambientes, de forma bastante diversa, não sendo as suas frequências igualmente distribuídas ou polarizadas.

LITERATURA – Optámos por utilizar nas análises seguintes, uma medida global de conhecimentos de literatura resultante da média dos valores obtidos nas três listagens. Esta opção resultou do facto das três listagens parecerem ser medidas indirectas do ambiente de literacia familiar, dos lares descritos, já que as associações mais fortes verificadas, foram precisamente com a quantidade de livros e não com as práticas de leitura desenvolvidas. Para além disso, os valores relativos às três listagens mostraram-se correlacionados de forma evidente e significativa entre eles.

LIVROS – Anteriormente pudemos verificar uma associação significativa, embora inversa, entre a quantidade de livros, infantis e adultos, e a dimensão Escola/Aprendizagem. Também as quantidades de livros, infantis e para adultos,

mostraram igualmente associações com os valores relativos aos conhecimentos de literatura. Por último, uma outra análise complementar, permite-nos verificar que quer a quantidade de livros para adultos, quer a de livros para crianças, estão associadas de forma positiva às práticas de leitura (individuais e partilhadas) e à idade e tempo médio utilizado em leitura de histórias ($r= 0,129$ a $0,334$ $p<0,01$). Devido às características de certa forma semelhantes destes dois índices, já que variavam no mesmo sentido, optámos por utilizar uma medida conjunta, que reflectisse a quantidade de livros, tanto infantis como para adultos, existentes nas casas destas crianças. Para o cálculo desta medida conjunta, uniformizámos a escala considerada, convertendo-a numa escala de 3 pontos: 1-25 livros, 26-50 e >50.

TEMPRECOCE- Esta variável, foi concebida tendo em conta o valor de dois outros elementos, apontados anteriormente: o Tempo utilizado em actividades de leitura e de escrita partilhadas e a Idade com que se começaram a desenvolver essas actividades partilhadas. A razão da associação destas duas variáveis, surgiu devido não só à necessidade de valorizar uma relação entre elas, como também pelo valor e papel desempenhado pelas duas, em relação às outras variáveis consideradas, como realçaremos em seguida. Como pudemos verificar tanto para a leitura, como para a escrita, estas variáveis surgiram associadas, indiciando uma probabilidade significativa de que quem iniciou mais cedo estas práticas partilhadas, também as desenvolvia durante mais tempo, quando os filhos estavam na pré-primária.

Para o cálculo desta variável (TEMPRECOCE) procedemos primeiro às seguintes transformações nas escalas utilizadas. Primeiro uniformizámos as unidades de medida da escala do tempo, passando a considerar, uma escala de 4 pontos: <20 minutos, 20-40 minutos, 40-60 minutos e >60 minutos e calculámos uma medida de TEMPO, resultante da média do tempo de leitura e da escrita; invertemos também a cotação da escala da idade de modo a que uma idade mais tardia correspondesse a uma pior pontuação, e consequentemente uma idade de início mais precoce a uma melhor pontuação, e calculámos uma variável PRECOCE, resultante da média das idades de início da leitura e da escrita. Posteriormente calculámos então a variável TEMPRECOCE, resultante do produto entre o TEMPO e a PRECOCE.

Para estudarmos de forma mais aprofundada, a relação entre concepções face ao processo de aprendizagem da linguagem escrita e as práticas e ambientes de literacia familiar utilizámos a MANOVA, sempre que as variáveis o permitiram. Nesta tomámos então como factores as dimensões Escola/Aprendizagem (ESCOLAR) e a Funcional (FUNCIONAL), recodificando-as, uma vez que estas eram variáveis contínuas. Assim considerámos como índice de diferenciação entre estes o valor da mediana: o grupo 1 ficou constituído pelos sujeitos que, face à variável considerada, apresentavam valores abaixo da mediana, enquanto que no grupo 2 apresentavam valores acima da mediana; todos os sujeitos com valores iguais à mediana, eram eliminados do tratamento. Uma vez que os pressupostos mínimos, apresentados anteriormente, para a utilização da estatística F, não estavam cumpridos para a variável TEMPRECOCE, neste caso foi realizada uma estatística não paramétrica, considerando o nível de significância de $p<0,025$[11].

Nos resultados dos tratamentos efectuados, destaca-se como primeiro elemento de realçe, o facto de se verificarem efeitos significativos quer para ESCOLAR (Pillai's $F(3,350)=3,353$ $p=0,019$ quer para a FUNCIONAL (Pillai's $F(3,350)=4,021$ $p=0,008$), não se verificando significativa a interacção entre estas duas variáveis.

Os principais resultados obtidos no tratamento efectuado, estão apresentados no Quadro 57. Pela sua análise podemos verificar que, no que se refere à ESCOLAR estes revelaram efeitos significativos para a variável ESCOLAR, relativamente a duas das três variáveis consideradas: LITERATURA e LIVROS. Uma análise específica dos valores destas variáveis, relativamente a uma maior ou menor valorização da componente ESCOLAR na abordagem à linguagem escrita, permite-nos retirar alguns elementos importantes. Quanto mais valorizam a componente ESCOLAR (grupo2), menos conhecimentos de Literatura possuem e também menos Livros têm em casa.

No que se refere à dimensão FUNCIONAL das concepções face à aprendizagem da linguagem escrita, tal como já referimos, os resultados evidenciaram-se novamente como significativos. Uma análise relativamente a cada uma das variáveis, permitiu-nos constatar diferenças significativas novamente em relação a duas delas: PRATICAS e LITERATURA.

Assim quanto mais valorizada é uma abordagem mais funcional à linguagem escrita, mais práticas de literacia familiar com e para os filhos se desenvolvem, e também mais conhecimentos de literatura possuem os pais.

[11] Utilizado procedimento de Bonferroni, para ponderação, no caso de medidas repetidas, do valor de p.

Quadro 57 – Relações entre concepções e práticas - resultados da MANOVA.

	Variáveis	Médias*	Soma dos quadrados	g.l,	F	Sig.
ESCOLAR	PRÁTICAS	G1-2,81 G2-2,85	4,971E-02	(1,351)	0,347	0,556
	LITERATURA	G1-11,91 G2-11,30	106,566	(1,351)	5,825	0,016
	LIVROS	G1-2,57 G2-2,43	2,649	(1,351)	8,447	0,004
FUNCIONAL	PRÁTICAS	G1-2,77 G2-2,90	1,263	(1,351)	8,815	0,003
	LITERATURA	G1-11,36 G2-11,78	89,980	(1,351)	4,918	0,027
	LIVROS	G1-2,52 G2-2,50	0,808	(1,351)	2,578	0,109

* G1 é o grupo 1, com valores abaixo da mediana e G2 é o grupo2 com valores acima da mediana

Por outro lado, pela análise dos valores indicados no quadro 58, podemos verificar também as relações entre as concepções – ESCOLAR e FUNCIONAL – e a variável mista TEMPRECOCE.

Quadro 58 – Relações entre concepções e práticas – estatística não paramétrica para a variável TEMPRECOCE.

	Médias*	Médias de Ordem	Soma de Ordem	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
ESCOLAR	G1-9,46 G2-8,78	198,38 184,47	38287,5 34865,5	16910,5	34865,5	1,232	0,218
FUNCIONAL	G1-8,41 G2-9,67	181,88 211,73	36375,5 40652,5	16275	36375,5	2,610	0,009

* G1 é o grupo 1, com valores abaixo da mediana e G2 é o grupo2 com valores acima da mediana

Como podemos verificar, relativamente às concepções sobre o processo de aprendizagem, só a dimensão FUNCIONAL parece estar relacionada com a variável TEMPRECOCE, já que é entre o grupo de pais que valorizam mais esta dimensão que se verificam também valores significativamente mais elevados relativamente ao tempo e precocidade de início de actividades de literacia com os seus filhos.

Podemos então concluir, sobre o facto de que as concepções educativas dos pais, parecem estar de algum modo relacionadas com as suas práticas e ambientes de literacia familiar. Os pais que valorizam mais uma abordagem FUNCIONAL, efectivamente parecem ser coerentes com esta posição ao nível das práticas de literacia familiar que desenvolvem, já que o fazem de forma mais diversificada, com regularidade e maior precocidade. Por outro lado uma grande valorização da componente ESCOLAR parece associada a um ambiente de literacia, relacionado com o livro, menos rico.

8.9.2. Práticas e Materiais de Literacia/Conhecimentos das Crianças

Na apresentação anterior verificámos a existência de alguns aspectos das práticas e ambientes de literacia familiar que estariam, significativamente relacionados com as concepções dos pais face à aprendizagem da linguagem escrita. Uma outra questão que se coloca então, é se as práticas e as características dos ambientes de literacia de alguma

forma estão relacionados com os conhecimentos que as crianças que frequentam esses ambientes e assistem ou participam nessas práticas, possuem sobre a linguagem escrita.

Para podermos estudar este aspecto procedemos primeiro a uma análise exploratória com base nas correlações existentes entre por um lado as variáveis referentes às medidas directas e indirectas das práticas e ambiente de literacia, obtidas junto dos pais e por outro lado as variáveis referentes à literacia emergente das crianças.

O cálculo das correlações entre as quatro variáveis referentes às práticas/ambiente de literacia e as diferentes variáveis referentes aos três aspectos que caracterizámos para as crianças (Funcionalidade, Conceptualizações e Motivação para a leitura e para a escrita), mostrou que estas só eram significativas, embora fracas, relativamente às conceptualizações das crianças face à linguagem escrita (Quadro 59)

Esta primeira análise permite-nos constatar que só parecem existir relações entre as conceptualizações e algumas características dos ambientes familiares de literacia das crianças.

Quadro 59 – Correlações entre as práticas/oportunidades de literacia e as medidas das crianças.

		Práticas	**Temprecoce**	**Literatura**	**Livros**
Conceptualizações	r	,042	,178	,172	,166
	sig.	n.s.	,001	,002	,002

Não é a frequência global de práticas que parece introduzir alguma diferença, mas sim aspectos mais específicos como o tempo e precocidade das interacções, a quantidade de livros existentes em casa e o conhecimento de literatura dos pais, que tal como verificámos anteriormente pode ser considerado como uma medida indirecta de alguns aspectos do ambiente de literacia familiar.

Considerando então as variáveis relativamente às práticas e ambiente de literacia por um lado e as conceptualizações por outro, iremos estudar de forma mais aprofundada as suas interrelações.

Uma vez que as variáveis do primeiro grupo são contínuas, realizámos o mesmo procedimento para obtermos grupos distintos tendo como referência o valor da mediana de cada uma das variáveis.

Devido às características da variável Conceptualizações, à sua distribuição e heterogeneidade de variância, optámos por uma estatística não paramétrica, o teste de Mann-Whitney [12] (Quadro 60).

Quadro 60 – Relações entre práticas/ambiente de literacia e as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita - resultados dos testes de Mann-Whitney.

Factores Fixos	Média das Ordens*	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
PRÁTICAS	125,78 135,29	7672,0	18112,0	-1,123	0,262
LIVROS	100,5 126,56	4635,5	7336,5	-2,954	0,003
TEMPRECOCE	143,31 174,2	10110,0	22356,0	-3,312	0,001
LITERATURA	142,57 175,99	10090,0	20530,0	-3,535	0,000

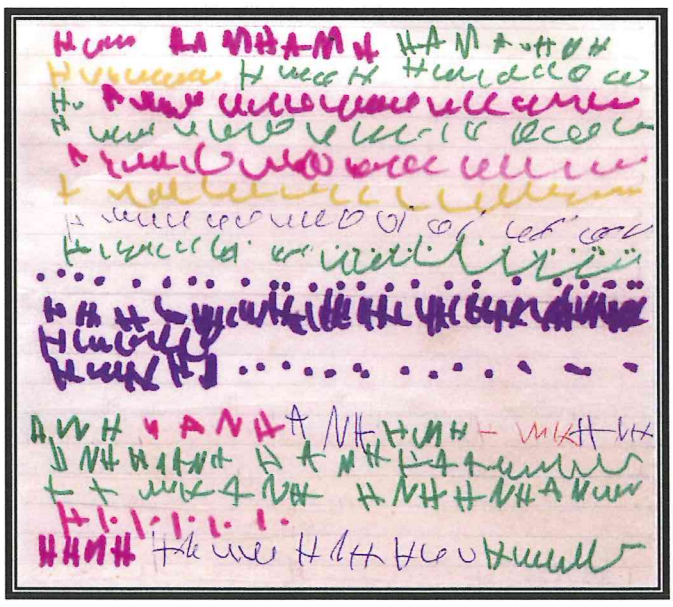
* A primeira media corresponde sempre ao grupo 1, com valores abaixo da mediana e a segunda média ao grupo2 com valores acima da mediana

Este tratamento confirma-nos a associação anteriormente verificada, constatando-se que é nos grupos com valores mais elevados, ou seja acima da mediana no que se refere à quantidade de LIVROS existentes, à precocidade e tempo utilizado em actividades de leitura e escrita (TEMPRECOCE) e ao conhecimento de LITERATURA para adultos e crianças, que se encontram com maior probabilidade crianças com mais evoluídas conceptualizações sobre a linguagem escrita.

[12] Com a ponderação de Bonferroni para medidas repetidas $p<0,013$

CAPÍTULO 9

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



IX – Discussão dos Resultados

De modo a facilitar a análise e discussão dos resultados, procedemos à sua subdivisão em subcapítulos, correspondendo cada um destes a um dos objectivos estabelecidos para este trabalho.

9.1. Conhecimentos Emergentes de Literacia nas Crianças

Estabelecemos como um dos objectivos deste trabalho o **estudo dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças**, no que se refere à descoberta da sua funcionalidade, características convencionais do código escrito e também ao estudo das suas motivações para a aprendizagem da linguagem escrita. À semelhança do verificado por Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989), também as crianças por nós entrevistadas foram praticamente unânimes ao afirmarem quererem aprender a ler e escrever. Contudo é evidente alguma diferenciação entre elas, quando se analisam as razões subjacentes a essa vontade.

Quanto à percepção da funcionalidade da linguagem escrita, tal como pudemos verificar, existe já um amplo leque de funções identificadas por estas crianças. Cada uma das 12 respostas funcionais diferentes consideradas foi em média referida por cerca de ¼ das crianças (25,9%) e mesmo considerando só as respostas funcionais mais elaboradas (FUNC2), pudemos verificar que cada uma delas em média foi referida por 23,6% das crianças, variando as respectivas percentagens entre 4,3% e 70,6%. A reforçar estes elementos, está o facto de 89% das crianças não ter dado qualquer resposta Circular (não conseguindo indicar qualquer função específica para a linguagem escrita, dando respostas redundantes), e somente uma criança o ter feito tanto para a leitura como para a escrita.

Este aspecto está em perfeita concordância com o que os diferentes autores, no quadro da literacia emergente defenderam, acerca da descoberta bastante precoce da funcionalidade da linguagem escrita, sendo evidente uma percepção bastante diferenciada e por vezes complexa sobre este aspecto, por parte destas crianças (Chauveau & Rogovas

Chauveau, 1994; Goodman, 1987, 1986b; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Morrow, 1997; Neuman & Roskos, 1997; Teale, 1984).

Entre as funções consideradas, destaca-se de forma evidente a categoria Histórias, sendo esta a única referida por uma grande maioria das crianças da nossa amostra. Um padrão semelhante a este foi também evidente no trabalho de Alves Martins (1994), já que novamente a leitura de Histórias e Livros foi a única categoria referida por uma maioria de crianças (57,9%). Este aspecto leva-nos então a concluir que, apesar de muitas crianças já terem conseguido identificar diferentes funções da linguagem escrita, a leitura de Histórias é sem dúvida, a função que eles mais facilmente mobilizam quando querem justificar a razão porque querem ou para que serve ler. Esta parece ser então, uma função bem subjacente às suas motivações pessoais para a aprendizagem da linguagem escrita.

Um aspecto interessante de realçar, e que nos parece ter sido pouco explorado até ao momento, é o facto de uma quantidade importante de funções apontadas pelas crianças, para a aprendizagem e/ou utilização da linguagem escrita se prender, não com razões funcionais muito elaboradas que se possam enquadrar numa prática de literacia intelectual, utilitária ou patrimonial, como descritas por Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), mas sim em algo mais linear e simples, como a conquista de alguns elementos do código escrito como as letras e palavras isoladas (FUNC1). Apesar da média de referências de FUNC1, ser inferior à de FUNC2 (funções mais elaboradas), demonstrando um certo grau de elaboração da funcionalidade da linguagem escrita, por parte destas crianças, é importante realçar que, mesmo crianças que conseguem apontar 3 e mais FUNC2 para a utilização da linguagem escrita, na sua maioria (66,5%) continuam também a apresentar simultaneamente razões que se enquadram num nível eventualmente menos elaborado (FUNC1), mas que poderá ser igualmente importante.

Por outro lado, também uma análise sobre as relações entre respostas Institucionais (baseadas na escola, suas tarefas e constrangimentos) e Funcionais, nomeadamente de 2º nível (FUNC2) parece-nos importante ser feita. Por vezes as referências feitas às respostas Institucionais por parte de Chauveau (1997) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), colocam-nas quase que, como em contraponto às respostas funcionais, assumindo algum paralelismo com as respostas Circulares.

A análise dos nossos resultados conduz-nos a uma interpretação um pouco diferente no que se refere às respostas Institucionais. Por um lado, a grande maioria das respostas Institucionais é dada por crianças que não dão qualquer resposta Circular. Por

outro lado, 53,5% das crianças que não dão respostas FUNC2 também não dão respostas Institucionais e 54,5% das crianças que dão 2 ou menos respostas FUNC2, continuam a não dar respostas Institucionais. Estas, na nossa opinião, não podem ser vistas como um patamar inferior da conquista da funcionalidade, mas sim um patamar paralelo, que faz parte do processo e é igualmente importante, já que efectivamente a escola é um ambiente importante nesta etapa da vida das crianças. Provavelmente, poder-se-ão levantar algumas questões relativamente ao percurso e desempenho das crianças, que só conseguem avançar com razões Institucionais, para justificar o seu empenho e investimento no processo de aprendizagem. Contudo, esta análise não foi possível no nosso caso, devido ao reduzido número de crianças nestas circunstâncias.

Um padrão de análise algo semelhante ao anteriormente referido, verifica-se também para as respostas Gerais (sem ligação directa com o conteúdo da mensagem escrita). Este tipo de resposta não decresce à medida que as respostas FUNC2 aumentam, mas, pelo contrário, evidenciam com estas uma associação positiva, embora fraca (r=,118 p=0,028) e na sua grande maioria surgem entre as crianças que dão duas ou mais respostas FUNC2.

Uma vez que os poucos trabalhos que existem fazendo uma análise sistemática à percepção da funcionalidade da linguagem escrita, têm sido direccionados mais especificamente para a leitura (Alves Martins, 1994; Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994), pareceu-nos importante proceder a um tratamento separado e comparativo da funcionalidade de leitura e da funcionalidade da escrita.

Esta metodologia, permitiu-nos identificar algumas características particulares ao processo de apropriação da funcionalidade de cada um destes contextos até agora por assinalar. O nível de percepção da funcionalidade de linguagem escrita, mostrou-se superior e mais avançado, nesta faixa etária, para a leitura do que para a escrita. Estas crianças referiram para a leitura, menos funções de nível mais simples do que para a escrita (FUNC1), enquanto referiram muito mais funções de nível mais elaborado (FUNC2) para a leitura do que para a escrita. Por outro lado, enquanto que, para a escrita, se verificaram valores intermédios e semelhantes de FUNC1 e FUNC2, para a leitura foi evidente a '*décalage*', com as FUNC2 a sobressaírem de forma evidente e as FUNC1 a apresentarem valores bastante mais baixos. Parece assim existirem processos paralelos, com características distintas de apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita, notando-se uma maior precocidade, nesta faixa etária, na descoberta e integração da funcionalidade da

leitura. Contudo, parece-nos de realçar o paralelismo destes dois processos, tendo-se verificado uma associação positiva tanto entre as FUNC1 da leitura e da escrita como também entre as FUNC2.

Um outro aspecto, associado aos comportamentos emergentes de literacia, que estudámos junto das crianças, foram as suas conceptualizações sobre a linguagem escrita, que estão relacionadas com as convenções que as crianças se vão apropriando.

Como pudemos verificar, à semelhança de outros trabalhos realizados neste domínio, foram identificados diferentes níveis conceptuais com características particulares inerentes a cada um deles. A maioria das crianças situava-se num primeiro nível, denominado de Grafo-perceptivo (52,8%), não procurando de forma evidente estabelecer relações sistemáticas entre a sua produção escrita e a mensagem oral que lhe correspondia. Das restantes, 42,9% procuravam já estabelecer essas relações, embora com graus bem diferenciados, reflexo do tipo de convenções apreendidas e do domínio que sobre elas conseguiam desenvolver. Mesmo situando-se dentro da mesma etapa conceptual, pudemos verificar algumas características distintas das produções escritas das crianças, resultantes do tipo de índices mobilizados e dos eixos de diferenciação qualitativa e quantitativa utilizados.

Os nossos resultados vêm sem dúvida ao encontro das perspectivas defendidas por inúmeros autores (Alves Martins, 1993a,b,1994; Alves Martins & Mendes, 1986; Besse, 1990,1996; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Ferreiro, 1984, 1987a,b, 1988a,b,c, 1989, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986; Jones, 1990; McLane & McNamee, 1990; Pontecorvo & Zuchermaglio, 1988; Sulzby, 1985a, 1989), que realçam o papel activo das crianças, na busca de compreensão e interpretação do código escrito, e a originalidade que estas lhe conferem, ao atribuírem características muito particulares, que longe de serem as convencionais, fazem contudo parte inerente do processo de aquisição dessas mesmas convenções.

De realçar a elevada percentagem de crianças que ainda se encontram numa etapa grafo-perceptiva, bastante superior à encontrada por Alves Martins (1994) na sua categoria equivalente (19,6%). Este facto parece-nos poder ter como origem principal, o facto destes dados terem sido recolhidos em Abril/Maio ou início de Junho do ano anterior à entrada na escola, ao contrário dos de Alves Martins (1994), que já foram recolhidos em Outubro, no início do 1º ano de escolaridade. Há assim, que considerar, para além da mudança do contexto educativo (J.I./Escola) com papéis perfeitamente distintos no ensino da linguagem

escrita, também a diferença de cerca de 6 meses nas recolhas dos dois trabalhos, sendo nesta idade, nesta fase e relativamente a este conteúdo específico, um espaço de tempo bastante considerável.

Embora a maioria das produções escritas, se enquadrassem num nível grafo-perceptivo parece-nos importante realçar a variabilidade de convenções do nosso sistema de escrita, que mesmo assim estas crianças, sem serem ensinadas, mostraram já terem apreendido. Entre elas destacamos:

- a existência de um código específico para a escrita de palavras, bem diferente da representação icónica.
- uma diferenciação clara entre código alfabético e código numérico, para a grande maioria das crianças, já que só numa percentagem mínima de crianças, houve mistura dos seus elementos.
- a orientação da escrita e a sua linearidade.
- as características dos elementos utilizados, sendo estes quase sempre letras convencionais e correctamente orientadas.
- a variabilidade das letras utilizadas em cada palavra.
- a variabilidade das letras utilizadas para diferenciar umas palavras das outras, que em última instância leva à conclusão que coisas diferentes se escrevem de maneira diferente e a mesma coisa se escreve sempre da mesma maneira.

A conquista de todos estes aspectos é assim fundamental, para a passagem para a etapa seguinte, até à descoberta do princípio alfabético, tão característico e por vezes nada fácil de alcançar, do nosso sistema de escrita.

Um último aspecto que procurámos estudar junto das crianças, foram as características das suas motivações para a aprendizagem da linguagem escrita. Apesar de não haver qualquer tentativa de proceder a este tipo de caracterização com crianças desta faixa etária, pareceu-nos pertinente fazê-lo porque, a partir do momento que se considera que elas desempenham desde muito cedo um papel activo e participado na descoberta, conquista e apreensão do código escrito, das suas particularidades e funcionalidade, faz todo o sentido considerar a conquista de uma vertente motivacional neste processo. De resto, a precocidade do desenvolvimento desta vertente é realçada por alguns autores (Dombey & Spencer, 1994; Morrow, 1997; Morrow & Gambrell, 1998) embora praticamente não tenha sido abordada em crianças antes do início do ensino formal.

Por outro lado, à semelhança do verificado para o estudo da funcionalidade, mesmo os trabalhos existentes, sobre esta vertente motivacional, com crianças mais velhas, só abordam a leitura, não tendo nós conseguido encontrar qualquer um que também se debruçasse sobre a escrita. Procurámos assim responder a algumas questões orientadoras de investigação que tínhamos colocado no início deste estudo, que se referiam à identificação das características da motivação para a literacia em idade pré-escolar; à eventual existência de uma estrutura multidimensional da motivação para a literacia; e aos níveis motivacionais destas crianças.

A construção de um instrumento que procurasse caracterizar a motivação para a leitura e a escrita para uma faixa etária tão precoce, em termos de concepção metodológica e teórica, devido não só ao constructo a estudar, mas também às características desenvolvimentais das crianças, não foi uma tarefa muito facilitada. Contudo, apesar de algumas fragilidades que lhe possam ser apontadas, parece-nos termos avançado neste campo de estudo.

O instrumento construído permitiu-nos constatar algumas características motivacionais que sobressaíram de forma bem evidente. Tal como o verificado para as crianças mais velhas, e para a leitura (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Scher & Baker, 1997; Wigfield, 1997; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996) também nesta faixa etária, a **motivação para a leitura e escrita**, se mostrou como sendo **um constructo multidimensional**.

Foi possível identificar três dimensões distintas, Autoconceito, Valor e Prazer, que estão claramente associados a três constructos decorrentes dos quadros teóricos da motivação geral para a aprendizagem (McCombs, 1996): percepção de auto-eficácia e competência, valor da tarefa e os objectivos ou razões da tarefa.

Tendo em consideração que:

- os estudos sobre motivação para a leitura com crianças em início de escolaridade, já tinham mostrado a existência de valores motivacionais relativamente elevados para os vários domínios considerados (Baker & Wigfield, 1999; Bártolo, 2000; Monteiro & Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997).
- os trabalhos com crianças de idade pré-escolar, que procuram caracterizar quer as suas motivações para a aprendizagem, quer as suas auto-percepções, tinham evidenciado uma tendência nítida para que estas fossem de um modo geral elevadas (Harter & Pike, 1984; Stypek & Ryan, 1997).

- os estudos sobre a influência de factores sociais e culturais mostraram que cultura e domínio da linguagem, por parte dos pais, se mostravam positivamente associados com o Autoconceito de leitor dos filhos, enquanto que os apoios familiares e a carga de trabalho dos pais (associação inversa) com o Valor atribuído à leitura pelos filhos (Rueda, MacGillivray & Arzubiaga, 2001).
- a nossa amostra, era constituída por crianças sem grandes carências, todas frequentando o jardim de infância e oriundas de um meio sócio-cultural médio ou médio-alto, tendo os seus pais habilitações literárias iguais ou superiores ao 12º ano.

esperávamos encontrar **valores motivacionais relativos a cada uma das dimensões bastante elevados,** o que se veio a confirmar. Contudo, embora elevados eles mostraram-se também diferenciados entre si, indiciando que, estas crianças tinham motivos diferentes para lerem e escreverem.

De todas as dimensões o Valor, foi a que se mostrou com índices mais elevados e o Prazer com índices mais baixos. Parece-nos importante reflectirmos um pouco sobre este aspecto, no sentido do clarificarmos melhor. Como primeiro ponto a destacar, o facto de que, apesar do Prazer ser a dimensão com resultados mais baixos, estes mesmo assim foram nitidamente positivos, já que numa escala variando de 1 a 4, o seu valor médio foi de 3,4. Contudo esta baixa de Prazer, em relação às outras dimensões, parece-nos facilmente compreensível, quando analisamos algumas respostas de crianças que obtiveram baixos resultados nesta dimensão. Por exemplo, analisemos as respostas do Bernardo e do Nuno:

Bernardo (43)

Item 34 do questionário da motivação

Exp.: "Este acha que **não é bom escrever** MAS Este acha que **é bom** escrever. E tu com o qual és mais parecido? Achas que é bom escrever ou não?" .....

O Bernardo dá uma resposta cotada com 2 e justifica: "*Quando se sabe, é bom escrever, em pequeno é melhor brincar*".

Item 13 do questionário da motivação

Exp.: "Este acha que **ler é aborrecido** MAS Este acha que ler é **divertido**? E tu com o qual és mais parecido? Achas que ler é aborrecido ou divertido?" .....

O Bernardo dá uma resposta cotada com 1 e justifica-a dizendo: "*Em grande é divertido, mas em pequeno não*!"

Nuno (56)

Exp.: "Este acha que ler **não** é uma **boa maneira de passar o tempo** MAS Este acha que ler **é uma boa** maneira de passar o tempo. E tu com o qual és mais parecido? Achas que ler é uma boa maneira de passar o tempo ou não?".....

O Nuno dá uma resposta cotada com 2 e justifica-a respondendo: "*Para o meu pai é bom, mas para os pequenos é chato*!"

Como podemos verificar, estas crianças, apesar de considerarem que até é bom ler e/ou escrever, mas para quem sabe, considerando essa fase um pouco longínqua (só para os "*grandes*") não concebendo ainda que, para eles, ler/escrever possa ser divertido, bom ou uma boa maneira de passar o tempo. Este facto, provavelmente está na origem de uma menor atribuição de Prazer à leitura e escrita. Parece-nos assim, que na utilização deste instrumento de motivação, ou outros deste tipo, deve haver o cuidado de se proceder à análise qualitativa das razões que estão na origem de algumas respostas, de modo a que se possa ter uma compreensão mais correcta e alargada das características motivacionais das crianças, em cada etapa de seu desenvolvimento. Só assim se poderá ter uma noção clara das reais razões subjacentes a níveis motivacionais mais elevados ou mais baixos.

O instrumento que utilizámos, estruturalmente foi concebido de modo a abordar não só a leitura, como também a escrita, estrutura esta que também se mostrou suficientemente consistente e robusta em termos estatísticos, de modo a podermos fazer uma análise em separado das motivações para a leitura e para a escrita.

Assim, e mobilizando primeiro só os perfis referentes à leitura, pudemos proceder a uma comparação entre os valores obtidos por estas crianças, e os obtidos noutros estudos com outras faixas etárias mais ou menos próximas, que procuraram estudar a motivação para a leitura. Esta comparação introduz alguns elementos de análise, que nos parecem importantes para a compreensão da dinâmica de formação e evolução das motivações para a leitura (Quadro 61).

Por um lado, podemos verificar que todos os valores, relativamente às três dimensões consideradas, são de um modo geral elevados. Por outro lado, efectivamente é entre as crianças mais novas que se verifica uma maior frequência dos valores mais elevados. Parece assim, que nesta etapa evolutiva, apesar de se manterem elevados, existe

uma tendência, para se verificar um decréscimo dos níveis motivacionais com a idade, para as dimensões consideradas.

Quadro 61 - Comparação dos scores relativos a cada uma das subescalas com os de outros instrumentos de avaliação da motivação para a leitura.

	Prazer	Valor	Autoconceito
Este instrumento (Pré-escolar)	3.4	3.6	3.5
Eu e a Leitura – Monteiro & Mata, 2001 (1º ao 4º ano)	3.6		3.2
Motivation for reading Questionnaire Wigfield & Guthrie, 1997. (4º e 5º anos)	3,10 **	3,14 **	3,05 **
Motivation for reading Questionnaire Baker & Wigfield, 1999. (5º e 6º anos)	3,14	3,40	3,09

* Uma vez que se destina a uma faixa etária mais avançada, esta subescala assume algumas características um pouco diferentes, embora se refira ao prazer retirado pela leitura de alguns textos literários (Involvement/ Aesthetic enjoyment of reading)
** Valores relativos à recolha efectuada na primavera.

Contudo esta descida, não nos parece poder ser generalizada a outras faixas etárias. Tal como referimos anteriormente (Capítulo 5), esta tendência não é tão linear nem simples como poderá aparentar. Existem várias variáveis em jogo, como por exemplo o domínio específico motivacional e as características a ele inerentes, a idade das crianças, características de desenvolvimento cognitivo e afectivo, e a sua etapa escolar, que poderão influenciar de modo mais ou menos evidente o decréscimo ou aumento de alguns valores motivacionais. Por exemplo Bártolo (2000), com crianças do 4º e 5º anos, verificou um decréscimo no Valor e Autoconceito de leitor. Contudo Monteiro e Mata (2001) com crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, para a subescalas do Prazer/Valor e Reconhecimento, observaram também um decréscimo dos valores à medida que as crianças progrediam no seu percurso escolar, mas para o Autoconceito, contrariamente a Bártolo (2000), verificaram que os sujeitos mais velhos, evidenciavam perfis motivacionais com valores médios mais elevados nesta dimensão. Tendo em conta cada uma das dimensões específicas as autoras concluíram a coerência desta diferenciação evolutiva dos motivações das crianças do seu estudo. Naturalmente nas crianças entre o 1º e o 4º há um aumento evidente na competência de leitura, sendo compreensível que se sintam cada vez mais competentes neste domínio. Por outro lado, sendo mais competentes, provavelmente

necessitam e estão cada vez menos dependentes do Reconhecimento dos outros sobre as suas conquistas/evoluções.

Quanto à descida do Prazer, esta foi interpretada como consequência das próprias características do processo de iniciação e utilização da linguagem escrita, em contexto escolar.

Relativamente à diferença entre os resultados de Bártolo (2000) e Monteiro & Mata (2001), no que se refere ao Autoconceito de leitor, ela parece-nos poder residir nas faixas etárias e anos de escolaridade considerados. No caso de Bártolo (2000) entre o 4º e o 5º ano não há uma diferença muito evidente nas competências de leitura, porque elas foram em princípio adquiridas durante a frequência do 1º ciclo. Contudo esta é uma fase de transição de ciclo, que por introduzir grandes mudanças na estrutura e forma de funcionamento, pode levar a uma percepção diferenciada das tarefas e conteúdos escolares e consequentemente a um aumento de dificuldade para as crianças. Este facto não se passa do 1º ao 4º ano, onde há uma efectivo aumento de competência, e as características do contexto e situação escolar mantiveram-se sem grandes alterações.

Uma análise comparativa entre motivação para a leitura e motivação para a escrita, permitiu-nos realçar alguns aspectos importantes, e que até agora não têm sido considerados nos trabalhos no âmbito da motivação para a literacia. Por um lado, verificou-se um paralelismo entre os perfis motivacionais para a leitura e para a escrita. Em ambos, os resultados mais elevados foram os do Valor, enquanto que os mais baixos, os do Prazer. Contudo, apesar deste paralelismo, estes perfis mostraram-se diferentes. Em todas as dimensões os valores referentes à escrita foram sempre inferiores aos da leitura, tendo mesmo sido significativas estas diferenças no que se refere ao Prazer e ao Valor.

Esta tendência também se mostrou significativa entre os valores globais de motivação da leitura e da escrita, apesar de estes serem relativamente elevados (leitura: 3,55; escrita: 3,47). Este facto leva-nos a considerar que estas crianças parecem estar **mais motivadas para a aprendizagem da leitura do que da escrita**, apesar de em termos de autoconceito se percepcionarem como igualmente competentes numa situação e noutra. Se conjugarmos estes resultados com os que encontrámos para a funcionalidade da literacia, eles parecem-nos de certo modo coerentes. Como vimos anteriormente, de um modo geral, estas crianças referiram mais funções para a Leitura do que para a Escrita, assim como também foi mais fácil referirem funções mais evoluídas (FUNC2) para a leitura do que para a escrita, indiciando um maior e melhor conhecimento sobre este aspecto

relativamente à leitura. Assim, este maior conhecimento das funções para a leitura, parece estar associado a uma percepção mais valorizada da leitura, por se conhecerem melhor as suas finalidades e utilizações.

Uma análise global, conjugando as três dimensões de caracterização das crianças, que utilizámos neste estudo (conceptualizações, funcionalidade e motivação para a literacia) permitiu-nos identificar alguns pontos de associação entre elas. Foram as crianças que conheciam mais FUNC2 da linguagem escrita que também tinham conceptualizações sobre a linguagem escrita mais elaboradas. Quanto à dimensão motivacional, esta só evidenciou algumas associações muito fracas, com a percepção da funcionalidade da linguagem escrita, não tendo estas surgido como significativas, através dos outros tratamentos realizados. Estes resultados estão também de acordo com os de Scher e Baker (1996), que não encontraram associações entre as funções avançadas pelas crianças para a leitura e as suas características motivacionais.

Uma leitura global destes resultados permite-nos então constatar que, por um lado parece existir um evidente paralelismo na descoberta e apreensão dos 2 aspectos principais considerados pelos teóricos da literacia emergente- funcionalidade e convenções (Goodman, 1984, 1987, 1996b; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Morrow, 1997; Taylor, 1986; Teale, 1984). Por outro lado, e uma vez que os níveis motivacionais destas crianças se mostraram bastante elevados, esta descoberta parece ser mediada por uma componente afectivo-motivacional, bastante positiva, que já tinha também sido, de certo modo, avançada por Teale (1984).

O facto de não se terem verificado quaisquer relações, entre as características motivacionais quer com a percepção da funcionalidade quer com as conceptualizações destas crianças, parece-nos poder ser justificada, pelo menos em parte, pela pouca diferenciação que existe, entre as motivações das várias crianças, estando estas na sua grande maioria, muito próximas do tecto máximo. Esta sobrevalorização das componentes motivacionais (Prazer, Valor e Autoconceito) é compreensível, tendo em conta, os factores anteriormente enunciados, onde a idade e as características cognitivas e afectivas, inerentes a esta faixa etária, naturalmente conduzem a estes valores elevados. Tal como verificámos, as concepções de competência destas crianças, os critérios a elas subjacentes, as suas capacidades avaliativas, e a elaboração das comparações a que procedem num processo deste tipo, são influenciadas necessariamente pelas suas características desenvolvimentais (Harter, 1985, 1989; Peixoto & Mata, 1993; Stipek, 1998). Este facto tem conduzido à

constatação de que as auto-percepções, para as crianças pequena crianças de idade pré-escolar e início de escolaridade, são bastante elevadas, verificando-se um descida nos seus valores, à medida que as crianças vão sendo mais velhas (Harter, 1989; Harter & Pike, 1984; Stypek & Ryan, 1997). Como justificação para este facto, Harter (1989), considera que as crianças muito novas, fazem, por vezes a confusão entre o desejo de ser competente e a realidade, e também possuem ainda, alguma incapacidade para mobilizarem com rigor, a informação proveniente da comparação social, para as suas auto-avaliações. Esta ideia também é partilhada por Oosterwegel e Oppenheimer (1993) que referem a indiferenciação que existe para as crianças mais pequenas, entre a forma como se vêem, e aquilo que gostariam ou poderiam ser, sendo o percurso evolutivo normal, no sentido de uma maior diferenciação.

Também, associados a esta hipervalorização dos domínios motivacionais, parece-nos poderem estar dois outros factores: tipo de interacções desenvolvidas com a linguagem escrita e tipo de tarefa.

(1) Tipo de Interacções

O tipo de interacções que estas crianças desenvolveram até ao momento, com a linguagem escrita, tal como pudemos anteriormente verificar, caracterizaram-se por serem informais e essencialmente lúdicas, utilitárias e informativas. Foram assim bastante contextualizadas e funcionais, sendo fácil perceber a sua utilidade e valor; foram também bastante positivas, tendo os pais referido a satisfação dos seus filhos, quando estavam envolvidos neste tipo de tarefas.

Interacções com a linguagem escrita, com estas características, que não têm um carácter compulsivo e são desenvolvidas de uma forma lúdica e livre, quando, como e onde se quer, naturalmente poderão conduzir a uma tendência inflacionista dos valores motivacionais.

(2) Características da Tarefa

Das três tarefas utilizadas com as crianças, neste estudo, esta é a única que não implica a avaliação/caracterização das suas realizações. Assim, é a que mais se proporciona à ocorrência de respostas no sentido da desejabilidade social. Apesar de, não só pelo tipo de tarefa escolhida, como pela forma como a introduzimos junto das crianças, termos procurado enfatizar o facto de não existirem respostas certas e erradas, melhores e piores e de que as pessoas podiam "pensar coisas diferentes sobre ler e escrever", este factor não pode ser completamente anulado. Uma outra forma de procurarmos atenuar

este facto, foi a estratégia utilizada de, nalgumas questões termos levado as crianças a explicitarem as razões que estavam subjacentes às suas respostas. Esta estratégia teve duas vantagens, por um lado permitiu-nos compreender melhor o sentido de algumas respostas das crianças, e por outro lado, levou a que elas ponderassem mais as respostas que davam, para posteriormente as poderem justificar.

9.2. Práticas de Literacia Familiar – Diversidade e Regularidade.

Uma vez que as práticas de literacia familiar, não têm sido estudadas de um modo aprofundado no nosso país, e que existe uma grande variabilidade nestas de contexto para contexto, decorrente, entre outros aspectos, das características culturais das famílias envolvidas, colocámos um segundo objectivo neste trabalho direccionado para este aspecto. Assim procurámos centrar-nos no **estudo e caracterização dos ambientes de literacia e também das práticas de literacia familiar**, ao nível não só da sua **diversidade**, como também da sua **regularidade**.

Práticas Observadas

Um primeiro aspecto bem evidente nos nossos resultados foi o facto da maioria dos pais terem referido que os filhos os vêem ler e escrever com bastante regularidade e existirem algumas práticas muito características das famílias da nossa amostra, tendo sido maioritariamente referidas como desenvolvidas várias vezes por semana. Contudo, outras práticas mostraram-se como nada características, já que muito poucas famílias as desenvolviam. Para um terceiro conjunto de práticas verificou-se uma diversidade grande entre as famílias, surgindo diferenças bem marcadas nas suas frequências de ocorrência. Estes resultados apontam assim no sentido da grande diversidade entre as práticas das várias famílias, já verificada noutros trabalhos, mesmo com amostras com características diferentes da nossa (Anderson & Stokes, 1984; Delgado-Gaitan, 1990;Teale, 1989; Taylor, 1995; Purcell-Gates, L'Allier & Smith, 1995).

Tendo em conta as características da nossa amostra, em que pelo menos um dos pais tinha como habilitações literárias mínimas o 12º ano, surpreendeu-nos o facto de ainda cerca de 4,5% terem referido, quer para a leitura quer para a escrita, que os filhos

Raramente ou Nunca os viam ler e escrever. Apesar de baixa, esta percentagem de pais pode ser considerada relativamente alta tendo em conta as características da amostra em estudo. Isto leva-nos a equacionar duas hipóteses explicativas. Por um lado, a efectiva baixa frequência de práticas de leitura/escrita para estes pais, mostrando mais uma vez a diferença entre nível de escolarização e nível de literacia, concebida como a integração e utilização do saber adquirido naturalmente na realização e resolução de situações do dia a dia (Barton & Hamilton, 1998; Benavente, Rosa, Costa & Ávila,1996). Por outro lado, podem somente resultar da dificuldade de percepção dos pais, sobre aquilo que efectivamente fazem em frente dos filhos, associada até à pouca valorização que é atribuída muitas vezes às práticas informais de literacia, no processo de aprendizagem. A falta de reconhecimento das práticas que se desenvolvem, naturalmente conduz a uma menor exploração dessas situações, no sentido das rentabilizar e aproveitar os potenciais benefícios que delas poderiam resultar.

Considerando que a leitura e escrita andam no dia a dia bastante associadas, tal como seria expectável, ao tomarmos como referência as medidas globais de leitura e escrita dos pais (leitura – PPL; escrita- PPE) pudemos também constatar uma associação forte entre elas, mostrando uma maior probabilidade de se observarem práticas frequentes de escrita, quando as de leitura são frequentes e vice versa.

Uma análise mais específica, permitiu-nos ter uma melhor compreensão sobre o tipo e características destas práticas. No que se refere às práticas dos pais observadas pelos filhos, pudemos constatar, para além da diversidade indicada, uma diferença nítida e evidente entre práticas de leitura e práticas de escrita. Enquanto as situações de leitura referidas como desenvolvidas com grande regularidade pelos pais, têm características bem diversificadas, pois reenviam quer para situações de trabalho, quer para o lazer, quer mesmo para uma utilização mais utilitária, o mesmo já não se verificou no que se refere à escrita, pois maioritariamente esta surgiu somente associada ao trabalho. Este aspecto parece-nos interessante de realçar, pois vem no sentido da dificuldade, que referimos anteriormente, que as crianças tiveram em enunciarem funções para a escrita, comparativamente à referência de funções para a leitura. Estes resultados parecem assim apontar no mesmo sentido dos de Hannon e Weinberg (1994), que também verificaram mais práticas observadas de leitura do que de escrita.

Práticas Partilhadas

No que se refere às práticas partilhadas de leitura e escrita na nossa amostra, pudemos identificar três tipos distintos relativamente à sua frequência de ocorrência. Um primeiro grupo constituído pela leitura e escrita do Nome da crianças, Letras isoladas, Nomes de pessoas ou coisas e também a leitura de Histórias, desenvolvidas com uma regularidade diária ou quase diária por uma maioria da nossa amostra. Um segundo grupo com uma regularidade muito variável entre as várias famílias, e que incluíam essencialmente várias situações de leitura e escrita utilitária e também alguma informativa. Por fim um pequeno grupo de situações referidas como sendo raramente ou nunca desenvolvidas por uma maioria de pais. Mais uma vez, de acordo com os trabalhos desenvolvidos neste domínio, estes elementos mostram a grande diversidade de práticas conjuntas de literacia desenvolvidas nestas famílias (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Delgado-Gaitan, 1990; Elliot & Hewison, 1994; Taylor, 1995). Por outro lado mostram, que, para além do peso evidente da leitura de histórias, enquanto prática de leitura partilhada, surgem muitas outras situações do dia a dia, em que as crianças estão integradas e em que vão interagindo quer com a leitura quer com a escrita. Entre estas destacam-se não só um grupo, com uma regularidade semelhante à das Histórias, que integra a leitura e escrita do Nome, de Letras e de Outros Nomes, como um outro grupo que, embora não se assuma com esta regularidade, se desenvolve com uma frequência digna de realce. Quanto ao primeiro grupo, parece-nos interessante constatar que elas se enquadram mais numa perspectiva de ensino, em que são ensinadas algumas letras e palavras que a criança vai aprendendo e repetindo.

Relativamente ao segundo grupo de actividades, tal como mencionámos anteriormente, embora não tenham ocorrido com uma frequência tão alta como as acima referidas, evidenciaram-se por também terem sido desenvolvidas com alguma regularidade. Para a situação de leitura as actividades aí enquadradas foram as Legendas, Rótulos, Cartazes publicitários e Revistas, em que mais de 60% da nossa amostra referiu fazê-lo Várias vezes por semana ou Algumas vezes por mês. Para a escrita foram as Histórias, Recados e Listas de compras, embora nunca mais de 33,5% tenham referido desenvolvê-las com regularidade. Como podemos verificar, todas as actividades integradas neste segundo grupo, são actividades funcionais, decorrentes quer das rotinas do dia-a-dia (e.g. listas, recados, rótulos) quer de situações mais lúdicas/lazer (e.g. revistas, legendas) e à partida nada conotadas directamente com situações específicas de ensino, embora esse

possa ter ocorrido no desenrolar dessas situações. Este tipo de práticas, já tinha também sido identificado quer por Taylor (1995), quer por Hannon e Weinberg (1994).

Taylor (1995) no seu trabalho desenvolvido com famílias de crianças a frequentar o início de escolaridade, encontrou correlações entre um nível de educação elevado e práticas de leitura partilhada e leitura de suportes do meio envolvente. Hannon e Weinberg (1994), identificaram várias situações do dia-a-dia (e.g. listas compras, programas TV) em que as crianças eram integradas, embora se tivesse verificado uma grande variabilidade entre os pais na integração voluntária dos filhos nessas actividades. Este aspecto como vimos, através da variedade de frequência por nós encontradas é perfeitamente consonante com os resultados deste estudo.

Todos estes elementos levam-nos então a concluir, sobre a importância da leitura de Histórias, enquanto prática lúdica de leitura desenvolvida quase como actividade quotidiana por estas famílias, o que vem ao encontro de outros trabalhos realizados sobre esta temática, com famílias com características sócio-culturais idênticas às deste estudo (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Elliot & Hewison, 1994; Lopes, 1996; Mata, 1991b). Sobressai também, uma certa diversidade de práticas sendo, entre estas, umas mais integradas na literacia funcional do dia a dia e outras mais direccionadas para a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita. Esta associação de diferentes tipos de actividades, desenvolvidas com regularidade, poderá mostrar-se como bastante importante, tendo em consideração os resultados do estudo de Sénéchal e LeFevre (2001). Com efeito, segundo as autoras, a integração regular em paralelo, quer de leitura de histórias quer de actividades mais ligadas ao ensino, surgiu associada a benefícios para as crianças, tanto em termos imediatos, como mais tardiamente durante o seu percurso escolar (até ao 3° ano).

Apesar da frequência de leitura de histórias se ter mostrado como uma característica importante de diferenciação entre famílias, nomeadamente em estudos que integraram também como variável o estatuto sócio-cultural (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Elliot & Hewison, 1994), o mesmo não se verificou neste trabalho. À semelhança do verificado por Sénéchal (2000), a frequência de leitura de histórias mostrou-se um índice de fraca diferenciação entre os pais da nossa amostra. Uma grande maioria de pais (73,6%) referiu fazê-lo Várias vezes por semana com os filhos e para quase todos os outros pais (22,6%) esta prática, apesar de não se assumir como quase diária ou diária tinha também bastante regularidade (Algumas vezes por mês). Contudo, quando tomados em consideração outros índices como o tempo utilizado nesta actividade e a

precocidade com que começaram a fazê-lo, nítidas diferenças surgiram entre estas famílias. Apesar de se notar uma grande tendência para se iniciar a leitura de histórias bastante precocemente, mesmo assim, verificou-se uma distribuição equilibrada de uma parte significativa da amostra (84,3%) entre o 1º, 2º e 3º anos de vida dos filhos, o que denota alguma diferenciação nessa precocidade. Uma análise comparativa entre estes resultados e os de outros estudos realizados noutros países evidencia um início mais tardio desta actividade na nossa amostra (Sénéchal, 2000; Sénéchal et al. 1998; Stainthorp & Hughes, 2000). Enquanto que o estudo realizado com famílias inglesas (Stainthorp & Hughes, 2000) a idade mais tardia para o início da leitura de histórias foi os 24 meses, no estudo realizado no Canadá com famílias de estatuto sociocultural médio e médio-alto, em média os pais iniciaram esta actividade cerca dos 9 meses (Sénéchal et al, 1998) ou 12 meses (Sénéchal, 2000). Ora estes resultado, em comparação com os por nós obtidos, mostram um início bastante mais tardio por parte dos pais portugueses que colaboraram neste estudo, já que em média estes começaram a fazê-lo entre os 16 e os 17 meses.

Quanto ao tempo de leitura, também houve uma distribuição bastante equilibrada da grande maioria da amostra por quatro categorias das 6 consideradas na escala utilizada, oscilando os seus tempos de leitura de 10'-20' a 1h-2h semanais, o que denota novamente uma grande variabilidade entre as famílias. A associação significativa identificada entre estas duas variáveis, tempo e idade, realça mais ainda o seu peso e importância, já que com as crianças que participavam mais tempo nesta actividade se verificou uma tendência significativa para a terem iniciado também numa idade mais precoce.

Características de certa forma diferentes foram encontradas para as práticas de escrita partilhadas, tendo-se constatado que existe uma menor precocidade no início destas práticas e globalmente é também gasto menos tempo a desenvolvê-las. Ao compararmos leitura e escrita, identificámos assim um padrão quase inverso, em que só quando a maioria das famílias já desenvolve práticas de leitura com os filhos, é que começa a desenvolver a escrita com ou para os filhos.

Práticas das Crianças

Quanto às práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças, foi interessante constatar o paralelismo com as práticas partilhadas, não só quanto às frequências de ocorrência das diferentes situações contempladas, como também em termos das medidas globais. Parece assim que efectivamente quanto mais frequentemente os pais escrevem e

lêem com os seus filhos, mais eles tentam fazê-lo, quando estão sozinhos. Por outro lado, aquilo que os pais mais fazem com os filhos, é também aquilo que os filhos mais fazem sozinhos Esta constatação leva-nos a relembrar o conceito de Hannon (1995, 1996, 1998), dos pais enquanto *Modelos,* sobre os modos de como e quando utilizar a linguagem escrita em situações do dia a dia, mais ou menos estruturadas. Estes são Modelos quando utilizam a linguagem escrita para fins pessoais, mas também quando voluntariamente conseguem envolver as crianças em muitas dessas situações despertando-lhes o gosto, o interesse e a compreensão sobre o seu valor.

A 'leitura' de histórias pela criança, à semelhança do verificado nas práticas de leitura partilhadas, surgiu novamente como uma actividade referida por uma maioria de pais como sendo desenvolvida regularmente (Várias vezes por semana ou Algumas vezes por mês) pelos seus filhos (77,7% + 17,7%= 95,4). Outra semelhança evidente refere-se ao peso que a leitura e escrita de letras, do Nome próprio, e de outros nomes, toma nas actividades de leitura e escrita da criança, sendo estas referidas por uma larga maioria dos pais, como sendo desenvolvidas pelos seus filhos Várias Vezes Semana.

Ambiente Físico de Literacia

Considerando os índices referentes ao ambiente físico de literacia, ao contrário de alguns trabalhos desenvolvidos (Anderson & Stokes, 1984; Jacob, 1984), aspectos como a existência ou não de livros e material para escrever, assim como a sua acessibilidade e autonomia para as crianças os utilizarem, não se mostraram com qualquer variabilidade entre os pais, já que maciçamente eles existiam e estavam acessíveis. Contudo o mesmo já não se verificou relativamente à quantidade de livros existentes, que à semelhança doutros trabalhos, se mostrou bastante diferenciada entre as famílias deste estudo (Elley, 2001; Elliot & Hewison, 1994; Hannon & Weinberg, 1994; Sénéchal, 2000; Viana, 1998). Esta diferença, foi bastante mais evidente na quantidade de livros infantis, do que nos livros para adultos. Contudo 45,9% destas famílias possuíam mais de 50 livros infantis e quase 70% caracterizaram-se por um certo dinamismo e regularidade na compra de livros de literatura infantis, fazendo-o com uma regularidade mensal ou ainda mais frequentemente. Ora esta importância relativamente ao livro infantil, poderá apontar no sentido de algumas tendências verificadas nos Estados Unidos, onde se constatou que a maior percentagem do mercado de literatura infantil é ocupada pelas famílias, de diferentes condições, e não por

bibliotecas, escolas, etc., evidenciando-se este aspecto de forma crescente nos últimos anos (Neuman, Celano, Greco, & Shue, 2001).

As associações positivas e significativas entre os diferentes elementos recolhido sobre existência de livros, frequência de bibliotecas e livrarias, compra de livros e leitura de histórias levam-nos a equacionar todas estas variáveis simultaneamente. Assim elas parecem não estar de modo nenhum isoladas umas das outras, mas sim coexistirem de uma forma integrada e interdependente. Retomando as associações mais significativas ($p<0,001$) elaborámos dois esquemas gráficos de modo a percepcionarmos melhor essas relações (Figuras 40 e 41). No primeiro esquema representámos somente as correlações iguais ou superiores a .25.

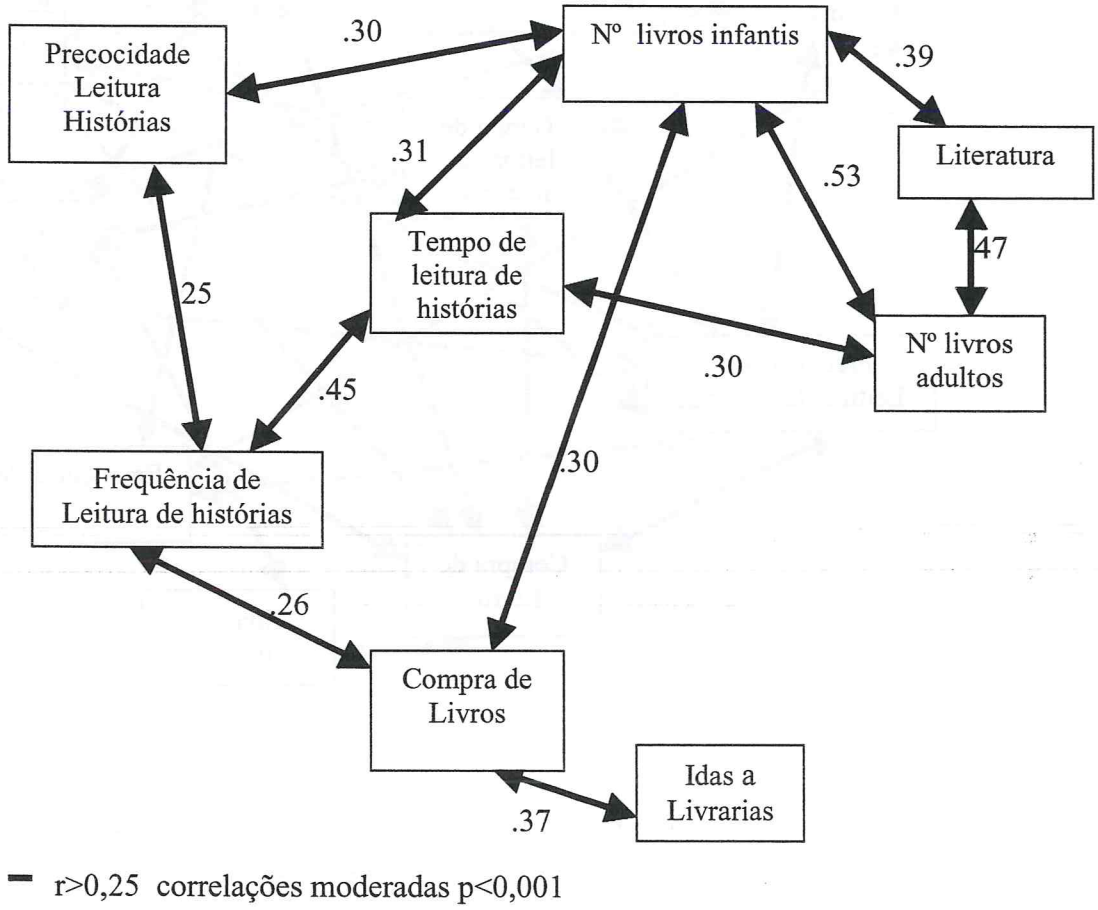


Figura 40 – Associações mais evidentes entre os diferentes índices relacionados com o livro.

Nota: Optámos por incluir somente a medida global referente às 3 listagens de modo a facilitar a leitura do esquema, já que estas quando consideradas isoladamente, para além das associações com o nº de livros infantis e para adultos, somente se mostraram associadas entre si. Nenhuma destas medidas apareceu assim correlacionadas com os outros índices considerados no esquema, dentro dos valores limites de correlações que considerámos.

Na sua globalidade o esquema realça um ambiente de literacia relacionado com o livro, bastante interessante já que podemos percepcionar a complexidade das relações entre os vários índices considerados. Eles não estão isolados entre si, mas desenvolve-se uma teia onde é evidente uma vivência de contacto e utilização do livro bastante dinâmica e multifacetada, onde os diferentes elementos estão integrados de forma coerente. Esta teia de relações torna-se ainda mais complexa e abrangente se considerarmos as outras correlações significativas para p<0,001, mas inferiores a .25 (Figura 41).

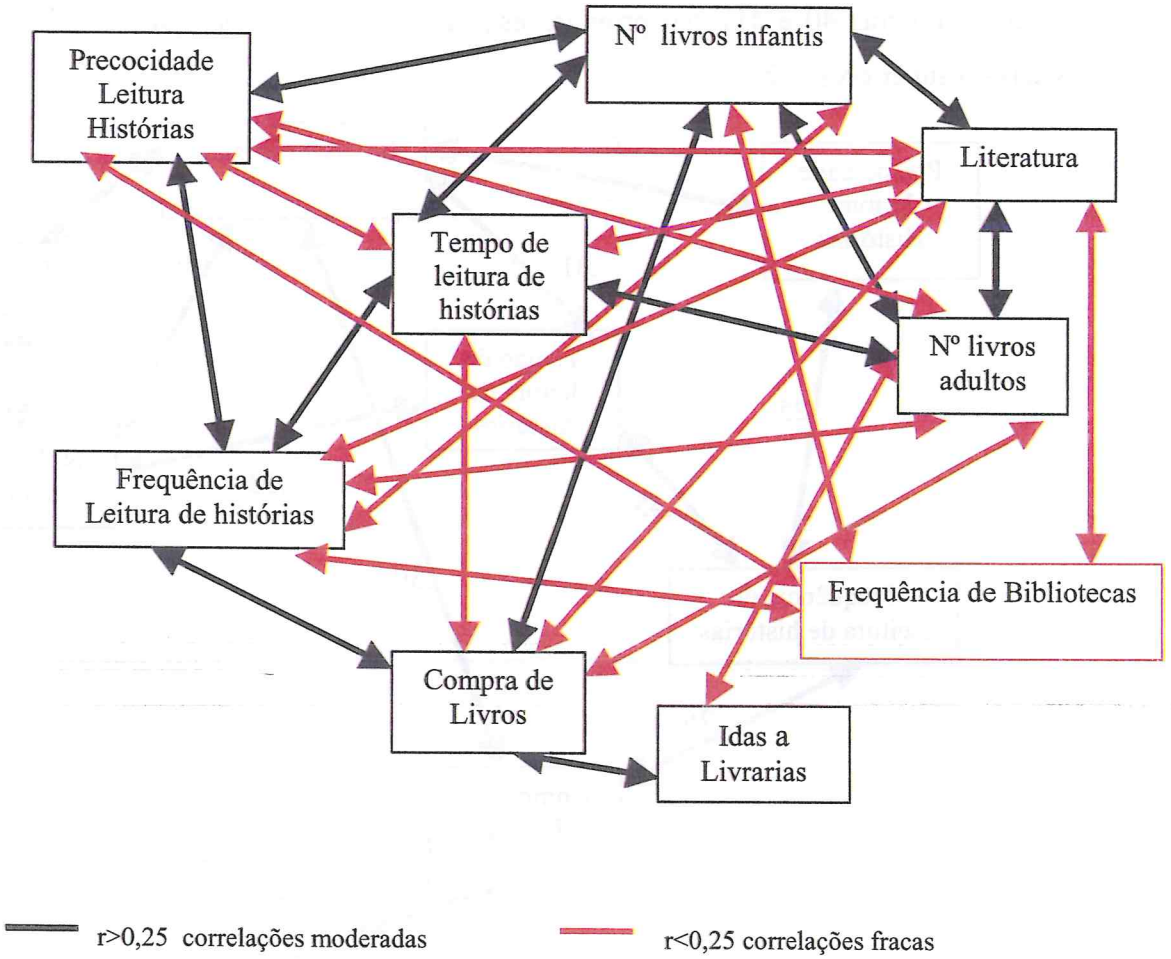


Figura 41 – Complexidade das associações entre os diferentes índices relacionados com o livro.

Assim podemos mais facilmente compreender a razão porque alguns aspectos, como por exemplo a quantidade de livros, que à partida poderiam não serem considerados muito importantes, por serem índices quantitativos, e que não dão qualquer indicação directa sobre a variedade, quantidade ou qualidade das interacções, se tornam vectores importantes de análise devido à sua contextualização com outras variáveis relacionadas. Existe assim uma teia complexa de relações, a qual é reflexo da riqueza dos ambientes de

literacia, não só ao nível da sua estruturação como também da sua exploração, e que podem explicar associações significativas entre a quantidade de livros e os desempenhos das crianças.

Do esquema anterior pudemos também observar a menor integração da frequência de bibliotecas na rede de associações, sendo estas sempre fracas. Este facto prende-se provavelmente com a quase inexistência do hábito de frequentar bibliotecas, com um carácter de lazer, nestas famílias. Embora os estudos apontem no sentido de uma relação positiva entre o hábito de requisitar livros e o desempenho em leitura (Sim-Sim & Ramalho, 1993), esta não é uma prática corrente para a nossa população (Castro & Sousa, 1998). Até há relativamente poucos anos, não existiam muitas bibliotecas e as disponíveis não dinamizavam nem incentivavam a sua utilização por parte de crianças pequenas. Neste momento existem várias Bibliotecas Municipais espalhadas pelo país, não só com bastante cuidado na organização do sector infanto-juvenil, como também na sua dinamização (*e.g.* Oeiras, Beja, Lisboa, Vila Verde). Esta dinamização passou a contemplar, como alvo, os pais com os filhos não só pela sua exploração livre como em actividades bem estruturadas, como a hora do conto, ou dramatizações.

Muitas vezes este envolvimento com a biblioteca, passa e contempla também as escolas/jardins de Infância, podendo estes desempenhar um papel de extrema importância na sensibilização e aproximação dos pais ao livro e sua exploração. Um exemplo claro do papel decisivo que o educador de infância pode ter neste processo, é exposto por Oliveira-Formosinho e Andrade (2001), onde se mobilizaram recursos da Biblioteca Municipal local, não só para o espaço escolar, mas também para o familiar, servindo na fase inicial o educador, como mediador. Foi interessante verificar que este envolvimento de uma estrutura local, resultou de um processo de análise e reflexão sobre a pouca utilização da biblioteca da sala de J.I., e de uma actuação para alterar essa situação melhorando, dinamizando e enriquecendo esse espaço tornando-o um espaço vivo, não só no funcionamento da sala, como no envolvimento dos pais em leitura de histórias.

A caracterização do ambiente de literacia apresentada, em parte teve subjacente a construção de um instrumento que funcionasse como uma medida indirecta do contacto com o livro. Como vimos, o livro assumiu um papel importante, na caracterização e diferenciação destes ambientes familiares de literacia, e uma análise a esta medida indirecta, parece-nos importante, porque, por um lado mostrou relações claras com outros índices do ambiente de literacia e por outro lado, nunca tinha sido utilizada para a realidade

portuguesa. Este instrumento era constituído por três listagens diferentes: Títulos de livros para a Infância, Autores de literatura para a Infância e Autores de literatura para Adultos. Pelos seus resultados, pudemos verificar que elas surgiam claramente associadas à quantidade de livros existentes em ambiente familiar.

Uma análise sobre a distribuição das respostas, permitiu-nos também compreender melhor, as particularidades inerentes a cada uma destas listagens. Assim, os pais da nossa amostra, à semelhança do verificado noutros estudos, utilizando metodologias semelhantes (Sénéchal, 2000; Sénéchal et al., 1996; Sénéchal et al, 1998), conheciam mais autores de literatura para adultos, depois mais títulos de livros para a infância, surgindo os autores para a infância como os menos conhecidos. O maior conhecimento, relativamente à literatura para adultos, é facilmente justificável, já que o seu contacto com este tipo de literatura, na maior parte dos casos, é natural que seja superior em termos temporais, do que o relativo à literatura para a infância. Este facto poderá também levar-nos a compreender porque é que o conhecimento de autores para adultos, se mostrou diversificado, estando entre os bem conhecidos, tanto clássicos, como contemporâneos, como nacionais ou estrangeiros, o mesmo já não se verificando no que se refere à literatura para a infância. Neste caso houve um claro domínio, do conhecimento dos títulos de contos tradicionais, e quanto aos autores, embora os tradicionais estivessem entre os mais conhecidos, também se destacavam autores da literatura contemporânea, como Sophia de Mello Breyner Andresen, Alice Vieira, Isabel Alçada e Agustina Bessa Luis.

Como referimos, o conhecimento de títulos foi significativamente superior, ao conhecimento de autores. Contudo, uma análise mais específica de alguns casos, permitiu-nos constatar algumas particularidades. Por exemplo, e no que se refere aos títulos de livros para a infância, verificámos que o livro "Anita na Escola" foi reconhecido por 91,9% da nossa amostra e o "Bolinha vai à Escola" por 41,1%, enquanto que somente 5,7% e 11,9% respectivamente, reconheceram os seus autores como autores de literatura para a infância. Contudo alguns autores nacionais de literatura para a infância foram de uma forma sistemática mais facilmente identificados do que o título de algumas das suas obras. Entre estes últimos podemos por exemplo destacar Sophia de Mello Breyner Andresen, Alice Vieira, Agustina Bessa Luis e Maria Alberta Menéres.

Este relativamente baixo conhecimento de autores para a infância, também nos parece poder ser compreendido, pelo facto de que em grande parte dos livros infantis, não se encontrar na lombada, e muitas vezes, nem na capa, o nome do respectivo autor. Apesar

de actualmente, já se verificar nalgumas edições mais recentes, a preocupação de colocar o nome do autor, em lugar de destaque, esta não tem sido uma preocupação sistemática. Assim, por vezes, o nome do autor passa perfeitamente despercebido, se não houver uma preocupação clara de o procurar.

Outro elemento, que faz, hoje em dia, parte dos ambientes de literacia de muitas famílias é sem dúvida o computador. Uma vez que este pode desempenhar um papel importante em termos de aquisição e emergência da literacia, tendo características muito particulares na sua exploração e utilização, tomámo-lo como outro elemento de análise junto destes pais.

Pudemos verificar que numa grande maioria destas famílias este estava efectivamente presente (81,9%) e somente 7,2% dos pais referiram que os filhos não o podiam utilizar. Assim 74,7% das crianças da nossa amostra utilizavam o computador em casa, sendo que destas foi referido que, mesmo sozinhas, 66,1% o faziam com alguma regularidade. A percentagem de crianças a utilizarem o computador com alguma regularidade, aumenta ainda mais quando se consideram as situações em que os pais estão presentes (77,9%). Este parece assim, um instrumento de literacia, de utilização habitual para muitas destas crianças. Para além de jogarem no computador, pudemos constatar que a escrita já era com alguma frequência, para muitas delas, a razão de utilização deste (49,1%). O contacto precoce, deste grupo de crianças com o computador, parece-nos de extrema importância quer ao nível das atitudes face ao computador, quer para a emergência da literacia, tendo em conta alguma literatura sobre o assunto. Num estudo desenvolvido com alunos a partir do 5º ano por Shoffner (1990), a importância do ambiente familiar no desenvolvimento de atitudes positivas face ao computador ficou evidenciada pelas associações significativas entre essas atitudes e o interesse e utilização dada pelos pais pelo ao computador

Quanto à importância dos computadores para a aquisição da literacia, tanto Smith (2001), como Wepner e Ray (2000), referem vários trabalhos onde se verificaram benefícios associados à utilização de livros interactivos no computador, não só ao nível do domínio da palavra e de conceitos sobre a escrita, mas também ao nível do vocabulário, estrutura narrativa, compreensão das histórias, etc. O trabalho de Smith (2001), com uma criança entre os 2-3 anos, realça ainda um outro aspecto interessante, que é o facto do livro interactivo, no computador, não poder ser considerado como um substituto do tradicional livro comprado nas livrarias. O foco e tipo de interacção com cada um deles, mostrou-se

bastante diferenciado, sendo a utilização de diferentes suportes única na exploração de aspectos complementares, igualmente importantes. Por exemplo o foco principal na exploração do livro em CD-ROM era centrado nas características interactivas dos vários cenários, imagens e conteúdos suplementares (além dos representados efectivamente no texto do livro) e também na partilha e negociação das várias rotinas. Por sua vez, considerando os livros tradicionais, o foco principal prendia-se com o texto, o seu conteúdo, e a sua compreensão.

Também o trabalho de ReinKing e Watkins (2000), embora conduzido com crianças um pouco mais velhas (4º e 5º anos) realça as potencialidades da leitura de livros multimédia em contexto educativo formal. Com a sua utilização, foram identificados evidentes benefícios, por parte de todos os alunos, mesmo aqueles que tinham baixo rendimento escolar, não só no seu envolvimento em leitura, como também ao nível da frequência de actividades de leitura independente. Estes benefícios resultaram de um envolvimento global de professores e alunos com o computador, e de uma mudança das interacções sociais e educativas quando da sua exploração. Este aspecto da mudança, parece-nos de extrema importância, já que não é a existência do computador por si que faz a diferença, sendo necessário compreender a particularidade da sua utilização no ensino da literacia, senão ele não deixará de ser mais um instrumento de produção escrita, mas só isso, nada mais, sendo utilizado, para fazer as cópias e composições tradicionais e imprimi-las em seguida tal como é descrito por Labbo e Ash, 1998.

A concepção do ensino e aprendizagem da literacia tem cada vez mais que acompanhar a evolução da tecnologia. Muitas crianças nos seus ambientes familiares, têm acesso à literacia através de suportes multimédia, e a escola tem que dar continuidade e potencializar estas técnicas e saberes. Sobretudo para aqueles que não têm essa possibilidade nos seus lares, a escola deverá ter o papel de os introduzir nestas formas particulares de produzir e utilizar a linguagem escrita, já que estas são formas de literacia cada vez mais utilizadas e essenciais não só em termos profissionais, mas também em termos escolares e de lazer. Tal como Labbo, Reinking e McKenna (1999) referem "*desenvolver programas de ensino da literacia hoje em dia significa compreender que a literacia não é mais um conceito monolítico definido pela impressão, páginas e livros. A atenção dada aos usos convencionais da linguagem escrita centrada no mundo do impresso tem que ser contrabalançada com uma atenção sobre o modo como as tecnologias digitais se estão cada vez mais a aproximar para o centro do que significa ser*

'literate'. Os professores, mesmo aqueles que ensinam os mais novos nas fases iniciais do desenvolvimento da literacia, têm que iniciar os seus alunos no uso de formas digitais de expressão com igual força à que dedicam a formas mais tradicionais do escrito" (*op.cit.* p.323).

9.3. Concepções dos Pais e Práticas de Literacia Familiar.

Um terceiro objectivo que também orientou a realização deste trabalho prendeu-se por um lado, em proceder à **caracterização das concepções dos pais sobre a aprendizagem da literacia,** e por outro lado, em **estudar as relações entre essas concepções e as práticas de literacia familiar**, partilhadas, presenciadas e desenvolvidas pelas crianças.

9.3.1. Concepções dos Pais sobre a Aprendizagem da Literacia

O instrumento que utilizámos permitiu-nos analisar as concepções dos pais, face à aprendizagem da literacia, através de três eixos distintos: Afectivo/Motivacional, Escolar/Aprendizagem e Funcional. Em todos se verificaram resultados muito elevados, apontado no sentido de uma grande valorização de todas estas dimensões por parte dos pais, o que nos parece natural. Contudo apesar disso, a dimensão Afectivo/Motivacional mostrou-se significativamente mais valorizada por parte dos pais. Este aspecto demonstra a sensibilidade que estes já possuem sobre a importância do ambiente afectivo, apoios e relações com colegas e professores, no processo de aprendizagem.

Uma vez que cabe à escola a função de ensinar as crianças a ler, poder-se-ia esperar que eventualmente a dimensão Escola/Aprendizagem, fosse a mais valorizada, o que não aconteceu.

Uma análise qualitativa em relação ao conteúdo dos itens que a constituem, parece-nos trazer alguns elementos que poderão estar na origem dos valores encontrados. Pudemos então constatar que só um dos itens reenvia directamente para o ensino ("O professor ensinar a técnica da leitura e escrita"), enquanto outros três estão directamente

relacionados com os trabalhos de casa, reenviando os três itens restantes para factores diversificados como capacidade, atenção e faltas. Ora como a vertente ensino, não é a única abordada, tendo os trabalhos de casa um grande peso e para além disso como o professor e a escola, não são os únicos agentes mobilizados nestes itens já que 5 dos 7 itens reenviam para o papel dos pais e da criança, parece-nos que este domínio assume características muito particulares que justificarão assim a importância relativa que lhe foi atribuída.

Por outro lado, a posição clara dos pais, atribuindo bastante menos importância à passagem de trabalhos de casa do que aos outros aspectos, parece-nos também digna de realce. Será que esta reacção é reflexo de experiências menos positivas, com os trabalhos de casa? Será por considerarem os trabalhos de casa como uma sobrecarga? Será pelo tipo de trabalhos que normalmente são passados?

9.3.2. Relações entre Concepções sobre a Aprendizagem da Literacia e Práticas de Literacia Familiar.

Como pudemos verificar, foram identificadas algumas associações entre as concepções dos pais e não só as suas práticas como também o ambiente familiar de literacia. Uma primeira análise exploratória, através do cálculo de correlações, alertou para a inexistência de quaisquer associações entre as posições face à dimensão Afectivo/Motivacional, e os índices de literacia considerados. Contudo, algumas correlações significativas, mostravam associações entre alguns aspectos das práticas e ambientes de literacia destas famílias, e as posições dos pais face às dimensões Funcional e Escola/Aprendizagem.

No sentido de aprofundarmos mais estas eventuais tendências, e de modo a analisarmos, com maior profundidade e rigor os pressupostos subjacentes às hipóteses que colocámos sobre este tema (hipóteses operacionais 1, 2, 3, 4), procedemos a outro tipo de análises. Assim desenvolvemos uma MANOVA, tendo-se verificado por um lado que efectivamente havia uma relação entre as concepções dos pais e as práticas e ambientes de literacia familiar, o que vinha no sentido do referido pela nossa Hipótese Geral 1 que estipulava: "*Pais com diferentes concepções educativas face à aprendizagem da linguagem escrita, desenvolverão práticas de literacia familiar diferenciadas*". Uma análise mais

específica dos seus resultados permitiu-nos verificar efeitos diferenciados para as dimensões ESCOLAR e FUNCIONAL.

No que se refere à maior valorização de uma abordagem contextualizada, lúdica e integrada da literacia – FUNCIONAL – verificaram-se associações diversificadas, tendo estas sido significativas, não só no que se refere ao ambiente de literacia, como também às práticas de literacia familiar, sendo mais fortes para este último aspecto. Os pais que apresentaram resultados mais elevados na dimensão FUNCIONAL, não só referiram desenvolver mais práticas de literacia em ambiente familiar (partilhadas e individuais), como também parecem ser mais sensíveis a uma maior precocidade no seu início e ao tempo utilizado, nessas actividades- TEMPRECOCE. Também se verificou uma tendência para estes pais possuírem mais livros do que aqueles que valorizavam menos esta vertente FUNCIONAL.

Assim, podemos considerar confirmadas as nossas hipóteses operacionais 1 e 2, que estipulavam que *os pais que valorizassem mais uma abordagem funcional da linguagem escrita, desenvolveriam mais práticas de literacia com e para os seus filhos, que os pais que valorizassem menos uma abordagem funcional* e também que *uma maior valorização duma abordagem funcional da linguagem escrita, teria repercussões positivas ao nível da precocidade e tempo utilizado nas actividades de leitura e escrita partilhadas.*

Por outro lado verificámos não existir qualquer associação significativa entre uma maior valorização da dimensão associada a aspectos mais formais – ESCOLAR e, quer as Práticas de literacia, quer a sua precocidade e tempo dispendido – TEMPRECOCE. Assim não foram confirmadas as nossas hipóteses operacionais 3 e 4 que estipulavam que *os pais que valorizassem mais aspectos específicos ao contexto escolar, na abordagem à linguagem escrita, desenvolveriam no seu dia-a-dia, menos práticas de literacia com e para os seus filhos, que os pais que valorizassem menos aspectos específicos ao contexto escolar* e também que *uma maior valorização da abordagens à linguagem escrita centradas no contexto escolar, teria repercussões negativas ao nível da precocidade e tempo utilizado nas actividades de leitura e escrita partilhadas.*

Contudo, apesar de através das medidas mais directas de práticas não se terem verificado quaisquer diferenças, o mesmo já não se verificou quanto às medidas referentes ao ambiente de literacia. Estes pais que valorizavam mais a dimensão ESCOLAR apareceram como proporcionando ambientes de literacia menos ricos, no que se refere ao livro já que, não só referiram possuírem menos livros, como também evidenciaram ter

menos conhecimentos sobre literatura. Ora, tendo em consideração que alguns autores consideram estes conhecimentos, como uma medida indirecta da exposição e contacto com o livro (Sénéchal, 2000; Sénéchal et al, 1996; Stanovich & Cunningham, 1993), parece-nos coerente o facto de se verificar este paralelismo para estas duas variáveis.

Tal como tínhamos referido anteriormente, não encontrámos qualquer trabalho que procedesse ao estudo deste tipo de associação (concepções/práticas). Tanto Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a), como Sonnenschein et al. (1996), ao abordarem a questão das concepções dos pais, as integraram sempre num índice conjunto, onde associavam logo à partida concepções com as práticas desenvolvidas. As concepções não foram assim utilizadas como um elemento individualizado de análise. Esta tomada em consideração das concepções isoladamente, permitiu-nos estudar um pouco da sua dinâmica, levando-nos a concluir, que parecem existir alguns aspectos onde se salienta uma exploração diferenciada da literacia familiar, consoante as concepções dos pais face ao processo de ensino/aprendizagem. Note-se que quando falamos de exploração diferenciada, não nos estamos ainda a referir a aspectos qualitativos, mas sim a aspectos mais quantitativos referentes à frequência e quantidade das interacções e materiais existentes nesses ambientes familiares, que eventualmente poderão ser reflexo de algumas diferenças mais qualitativas.

9.4. Práticas de Literacia Familiar e Literacia Emergente.

Um último objectivo deste trabalho prendia-se com a **identificação e estudo de eventuais relações entre práticas de literacia familiar e algumas características da literacia emergente das crianças.**

Para o estudo destas relações partimos de alguns índices mais globais que se destacaram na caracterização das práticas e ambientes de literacia familiar e procurámos estudar as suas eventuais relações com os conhecimentos emergentes de literacia das crianças. Numa primeira fase explorámos estas relações através da utilização de correlações, sendo logo evidente que qualquer associação significativa existente recaía somente ao nível das conceptualizações das crianças, e não sobre os seus conhecimentos da

funcionalidade nem as suas características motivacionais, constatação esta que foi posteriormente confirmada através doutros procedimentos estatísticos.

Assim, não foram confirmadas as nossas hipóteses operacionais 6 e 8 que estabeleciam associações entre práticas e ambientes de literacia com um maior conhecimento sobre a linguagem no sentido de que *as crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvessem mais práticas de literacia, seriam aquelas com mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita* e também que *as crianças em cujos ambientes familiares existissem mais materiais de literacia, seriam aquelas com mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita.*

O primeiro impacto destes resultados, pode ser o de alguma surpresa, já que experiências diversificadas com a literacia deveriam proporcionar uma visão mais rica sobre as suas utilizações e funções. Contudo uma reflexão mais aprofundada e sustentada permite-nos encontrar várias razões que justificam estes resultados. Assim vejamos:

1. Todas estas crianças são oriundas de meios de certa forma favorecidos e privilegiados no que se refere à cultura escrita. Tal como pudemos verificar, os seus ambientes familiares proporcionavam-lhes oportunidades frequentes para verem e participarem em situações diversificadas de interacção com o escrito, de um modo integrado nas suas vivências, com funções diferenciadas. Existiam livros, papéis, lápis, canetas, etc., que estavam acessíveis e os quais podiam utilizar autonomamente, sem terem que o solicitar a alguém. Para além disso, as interacções em torno da leitura e da escrita foram sistematicamente descritas como sendo bastante positivas.

Por outro lado, todas as crianças frequentavam o Jardim de Infância, sendo estes na sua grande maioria instituições particulares que exigiam algum poder económico por parte dos pais, para suportarem a frequência dos filhos nesses estabelecimentos. Embora não explorassem a linguagem escrita de um modo específico e sistemático, de um modo geral tinham espaço e material adequados ao trabalho com crianças destas faixas etárias, possuindo pequenas bibliotecas dentro das salas, e explorando diferentes práticas usuais nestes contextos, como a leitura de histórias, escrita do nome, marcação de cabides e materiais com o nome das crianças, jogos vários, etc. Assim para além do ambiente familiar, estas crianças frequentavam um outro contexto onde se utilizava, de modo informal, a linguagem escrita com bastante regularidade e diversidade.

Estes Jardins de Infância, estavam inseridos em bairros, terras e ruas, onde o escrito era uma realidade constante e portanto onde o acesso, o estímulo para originar

observações, questões e interacções, estava presente e era quase contínuo, facilitando a sua ocorrência de um modo natural e diversificado.

Todos estes contextos, lar, Jardim de Infância, comunidade envolvente, assumem grande importância na apreensão da linguagem escrita e consequentemente também da sua funcionalidade, tal como nos referem inúmeros autores (Barré-de-Miniac, 1995; Duke, 2000a; Goodman ,1996a; Neuman & Celano, 2001; Neuman & Roskos, 1997). Ora uma interpretação dos nossos resultados, mobilizando estes factores diversos, inerentes quer ao tecido social quer ao contexto educativo destas crianças (Sim-Sim, 1993), permite-nos verificar, a existência de uma conjugação positiva de uma certa riqueza da literacia nestes vários contextos, que poderá ter conduzido a uma apreensão relativamente alargada e de certa forma precoce, da funcionalidade da linguagem escrita, por parte das crianças envolvidas.

2. Existe uma posição unânime, por parte de diferentes autores no quadro da literacia emergente, que consideram a vertente funcional, como uma das que se começa precocemente a desenvolver, para a apreensão da linguagem escrita (Goodman, 1984, 1987, 1996b; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Morrow, 1997; Taylor, 1986; Teale, 1984). Contudo a posição de Morrow (1997), diferencia-se da dos outros autores, pois a autora considera uma hierarquização temporal na aquisição dos vários aspectos relacionados com a linguagem escrita. Para esta autora, as crianças interessam-se primeiro pelas *funções*, em seguida pelas *formas* (sons, letras, palavras) e só mais tarde pelas *convenções* (sentido da leitura, pontuação, espaços). As primeiras fases de desenvolvimento seriam assim dominadas pela identificação das funções, embora simultaneamente, mas de um modo mais incipiente, as crianças iriam também adquirindo noções sobre as formas e as convenções da linguagem escrita. Não nos parece que esta hierarquização possa ser colocada exactamente desta forma, já que a exploração e apreensão da linguagem escrita parece ser feita paralelamente nestes seus três parâmetros, mesmo em fases precoces, como alguns trabalhos têm verificado (Mata, 1988; 1991c; 1997; Taylor, 1986; Teale, 1984).

Contudo existe efectivamente uma complexificação gradual entre os três, não só no que se refere ao nível de elaboração das noções a adquirir, como também aos meios que facilitam essa aquisição. Enquanto que muitos dos aspectos incluídos nas *funções e formas*, podem ser adquiridos por contactos informais, simples observações, explorações e deduções, o mesmo já não é suficiente para as *convenções*. Para o seu desenvolvimento,

estas necessitam de interacções mais estruturadas e da passagem explícita de algumas das regras e convenções do sistema de escrita, para que elas sejam efectivamente compreendidas e integradas.

Assim, embora se tratem de processos paralelos, parece-nos correcto considerar alguns desfazamentos entre eles quanto ao seu ritmo, devido não só à quantidade e dificuldade das noções envolvidas, como aos processos e estratégias necessários, o que origina que determinadas características, como por exemplo a funcionalidade, possam ser identificadas e apreendidas, com maior facilidade e mais precocemente, do que algumas das convenções.

Neste caso, estas crianças, devido à sua idade e às características dos seus ambientes de literacia, que lhes proporcionaram boas oportunidades de conhecerem e explorarem a funcionalidade da linguagem escrita, poderão já ter atingido um patamar evolutivo de certa forma avançado, sobre a percepção da funcionalidade da linguagem escrita.

3. Efectivamente os nossos resultados parecem apontar nesse sentido. Ao analisarmos a quantidade de funções que estas crianças avançaram para a linguagem escrita, verificámos que em média elas apontaram 4 funções diferentes, sendo que 75% das crianças avançaram com três ou mais funções, e somente cerca de 8% referiram 1 ou nenhuma função. Mesmo se, destas funções, retirarmos as mais simples e lineares (letras, palavras, nomes), a média continua bastante próxima de 3. Existe assim um domínio bastante alargado da funcionalidade da linguagem escrita, para uma larga maioria destas crianças, verificando-se uma razoável "*interiorização pela criança das finalidades do escrito*" (Rogovas-Chauveau, 1993, p. 31), ou seja um *projecto pessoal de leitor* (Alves Martins, 1996; Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; Rogovas-Chauveau, 1993).

4. Uma análise à *posteriori* feita sobre os trabalhos que se debruçam sobre a apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, permitiu-nos verificar não existir nenhum que procurasse estabelecer directamente relações entre a funcionalidade e práticas de literacia, ou outras realizações das crianças nessa área. Nesses trabalhos, ou são utilizados parâmetros de análise muito globais e abrangentes (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994), ou índices conjuntos de funcionalidade, resultante da conjugação de mais do que um factor (Alves Martins, 1996; Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein & Munsterman, 1996), e nunca somente a percepção da funcionalidade.

Provavelmente estas conjugações são, para estas crianças, devido ao patamar evolutivo em que se encontram, a forma mais eficaz de se evidenciar o papel da percepção da funcionalidade da linguagem escrita, no modo como decorre o processo de aprendizagem.

Parece-nos assim importante proceder-se a um maior aprofundamento do estudo da apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, no sentido da analisar as suas características desenvolvimentais, passos, etapas, percursos, etc., tendo em consideração, para além da idade das crianças, também as características da literacia familiar e das suas comunidades de origem.

Também tínhamos colocado algumas hipóteses de trabalho referentes às associações das práticas e ambientes de literacia com as conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita. Uma dessas hipóteses (5) estabelecia que *as crianças em cujos ambientes familiares se desenvolvessem mais práticas de literacia, seriam aquelas com conceptualizações mais avançadas, sobre a linguagem escrita*. Ora através da medida mais directa de práticas que utilizámos (PRÁTICAS), que procurava integrar as frequências de ocorrência de práticas de literacia individuais e partilhadas desenvolvidas em ambiente familiar, não conseguimos identificar elementos que viessem no sentido do que estipulámos na hipótese, levando-nos assim a infirmar esta hipótese. Contudo, parece-nos importante realçar que, apesar de infirmarmos a hipótese, não podemos afirmar que não existam quaisquer associações entre práticas de literacia e conceptualizações. Outros índices utilizados na nossa análise, como as variáveis TEMPRECOCE e LITERATURA, mostraram relações significativas com as conceptualizações.

Qualquer uma das variáveis referidas, não pode de modo nenhum considerar-se independente das práticas. A TEMPRECOCE, refere-se a um aspecto mais específico das práticas, pois procura integrar, não só à precocidade com que foram iniciadas interacções partilhadas de leitura e escrita, como também ao tempo utilizado nessas interacções. Esta relação, aponta assim no sentido de que uma maior precocidade no início destas interacções, conjugada com um acréscimo de tempo a elas dispensado, conduz à construção de conceptualizações mais avançadas por parte das crianças. Este contacto partilhado precoce, cria então o espaço e a oportunidade, para que a criança contacte, reflicta, questione e que obtenha as respostas e informações necessárias, para uma compreensão cada vez mais aprofundada das convenções do código escrito. Por sua vez a variável LITERATURA também surgiu relacionada com as conceptualizações, já que quanto melhores resultados os pais obtiveram nesta prova, com maior probabilidade os

filhos tinham conceptualizações mais avançadas. Esta variável, LITERATURA, como pudemos verificar anteriormente, reenvia para um outro aspecto bastante específico das práticas, o contacto com o livro, sendo considerada como uma medida indirecta deste contacto, e tal como verificámos apareceu associada tanto a prática de leitura de livros, como à quantidade de livros existentes em ambiente familiar.

Nesta medida, está assim também integrado um índice de caracterização do contacto com o livro infantil, sendo também, em parte, reflexo das práticas de leitura de histórias. Ora a prática de leitura de histórias com as crianças, é um momento privilegiado de interacção, onde muitas informações não só sobre o conteúdo e a mensagem, mas também sobre as convenções são passadas de forma integrada e compreensível, tal como se tem verificado por diversos trabalhos (Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, 1998; Snow & Ninio, 1984; Yaden, Smokin & Colon, 1989; Temple & Snow, 2001).

Em síntese, podemos então concluir, que não se identificou, uma relação directa das conceptualizações com a frequência de práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar, mas medidas mais específicas, apontam no sentido da existência de algumas relações. Assim parece-nos ficarem em aberto outras vias de exploração destas e doutras eventuais associações entre práticas de literacia familiar e conceptualizações infantis sobre linguagem escrita. Será que pelo facto de incluirmos todo o tipo de práticas de leitura e escrita, e não termos à partida orientado a concepção do nosso questionário para uma subdivisão de práticas em diferentes tipos, como entretimento, treino, dia-a-dia, etc., poderá ter dificultado a análise das relações entre práticas e realizações das crianças? De facto este aspecto parece poder estar subjacente aos resultados encontrados por Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein e Munsterman (1996) e Jordan, Snow e Porche (2000). Enquanto Jordan et al. (2000), com uma medida global de Actividades de literacia familiar, apesar de verificarem algumas correlações com as medidas de realização das crianças, não constataram qualquer valor preditivo significativo deste tipo de medida sobre as realizações das crianças, o mesmo já não se verificou com Sonnenschein et al. (1996). Estes autores, procederam a uma caracterização de três tipos de práticas (entretimento, treino, dia-a-dia), e analisaram somente as práticas de Entretimento e de Treino, pois consideraram à partida que seriam aquelas que potencialmente proporcionariam momentos mais ricos de passagem de informação. Efectivamente estes autores identificaram efeitos diferentes, em momentos diferentes, destes dois tipos de

práticas sobre as competências fonológicas, competências narrativas e orientação face ao escrito (funcionalidade, identificação de letras e números, etc.) das crianças.

Por fim a nossa hipótese operacional 7, que estabelecia que *as crianças em cujos ambientes familiares existissem mais materiais de literacia, seriam aquelas com conceptualizações mais avançadas sobre a linguagem escrita* foi confirmada. Apesar de termos recolhido outros elementos para caracterização do material de literacia, como a existência de material de escrita, acessibilidade dos livros e material de escrita, etc. estes mostraram-se pouco discriminativos para a nossa amostra, levando-nos a utilizar um índice sobre o material de literacia, somente baseado na quantidade de livros.

Temos perfeita consciência do caracter limitativo e direccionado deste índice, contudo e apesar de tudo, verificámos que mesmo assim ele permitiu evidenciar a existência de uma relação entre as características do ambiente de literacia e as concepções das crianças. Apesar de ser um elemento estático, que não nos dá qualquer informação directa sobre a quantidade e o tipo de interacções estabelecidas com e pelo livro, mostrou-se com alguma força. Embora o trabalho de Sénéchal (2000), não tenha verificado qualquer associação significativa entre a quantidade de livros existentes em casa, e o nível de vocabulário das crianças, os resultados por nós encontrados vêm no sentido dos de outros trabalhos (Elliot & Hewison, 1994; Jordan, Snow & Porche, 2000; Wells, 1981 cit Wells, 1988) onde foram evidentes as associações positivas entre a quantidade de material escrito existente em casa, nomeadamente livros, e as realizações das crianças. Mesmo não sendo linear a relação entre a quantidade de livros existentes em casa e as realizações das crianças, dependendo de várias variáveis como o tipo de competências analisadas (conceptualizações, conceitos, competências fonológicas, vocabulário, etc.), a forma como são avaliadas, a etapa de desenvolvimento das crianças relativamente à competência estudada, etc., parece-nos que a quantidade de livros é uma variável que não pode ser desprezada.

Embora a quantidade de livros, se possa considerar um dado estático, é um índice que pode estar integrado numa dinâmica de acções e interacções, em torno do livro, que por vezes podem ser difíceis de caracterizar e /ou identificar de outro modo. Normalmente não se compram livros, porque são bonitos ou para completar a estante. As pessoas compram os livros para os lerem, os partilharem, se divertirem, aprenderem coisas novas, se entreterem, etc. Portanto a quantidade de livros existente, pode indirectamente ser considerado um elemento dinâmico de caracterização da literacia familiar, porque

subjacente à quantidade de livros, estão muitas vivências diversificadas mais ou menos partilhadas, mas integradas de forma rica e real nas práticas de literacia familiar.

Esta dinâmica foi, de certo modo evidenciado neste trabalho, quando constatámos que nas famílias onde existiam mais livros infantis, existia uma tendência significativa para também utilizarem mais tempo a ler histórias, iniciarem mais cedo esta actividade, frequentarem mais a biblioteca e comprarem livros com mais frequência.

Tínhamos também estipulado como ponto de investigação o estudo de **eventuais associações entre práticas de literacia familiar e as características motivacionais das crianças face à literacia.** Não foram encontradas quaisquer relações significativas entre estes dois tipos de variáveis.

Tendo em conta os dados apresentados anteriormente sobre as características motivacionais destas crianças, não é difícil percebermos a razão subjacente a esta ausência de associações. Como pudemos verificar, apesar da motivação para a literacia se ter evidenciado como um constructo multidimensional, os valores relativos a cada uma das dimensões mostraram-se bastante elevados, muito próximos do tecto máximo. Verificou-se, por exemplo, que mais de 85% das crianças apresentavam valores globais de motivação superiores a 3, e que só 2,9% apresentavam valores motivacionais abaixo do valor médio (2,5), tendo este sido um padrão típico também para os vários domínios motivacionais específicos, o que ilustra claramente a tendência verificada. Assim, não havendo grande diferenciação nos valores das variáveis motivacionais seria improvável encontrarem-se associações significativas com as práticas de literacia familiar.

Na Figura 42 apresentamos uma síntese global das principais associações encontradas entre as dimensões de maior destaque consideradas, para as concepções, práticas de literacia e realizações das crianças.

A sua leitura permite-nos então concluir sobre a efectiva relação entre o ambiente de literacia familiar e a emergência da literacia das crianças. Esta relação foi somente significativa neste trabalho, ao nível das conceptualizações destas crianças sobre a linguagem escrita, e não ao nível de outros aspectos como as suas características motivacionais e a sua percepção sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Esta ausência de relações, poderá ser justificada, por um lado, pelo facto destas crianças parecerem estar já num patamar evolutivo relativamente avançado quanto ao seu conhecimento sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Por outro lado, pelos elevados

valores dos seus perfis motivacionais, parecendo ser esta uma característica das auto-percepções nesta faixa etária.

Também pudemos identificar algumas associações significativas entre as concepções dos pais face ao processo de aprendizagem da linguagem escrita e as suas práticas de literacia familiar. Tendo em consideração os dois eixos de análise considerados neste estudo – maior ou menor valorização dos aspectos ligados à Escola/Aprendizagem e maior ou menor valorização da vertente Funcional – verificámos existirem repercussões evidentes, da forma como os pais encaram o processo de aprendizagem da linguagem escrita, nas suas práticas informais e ambiente de literacia.

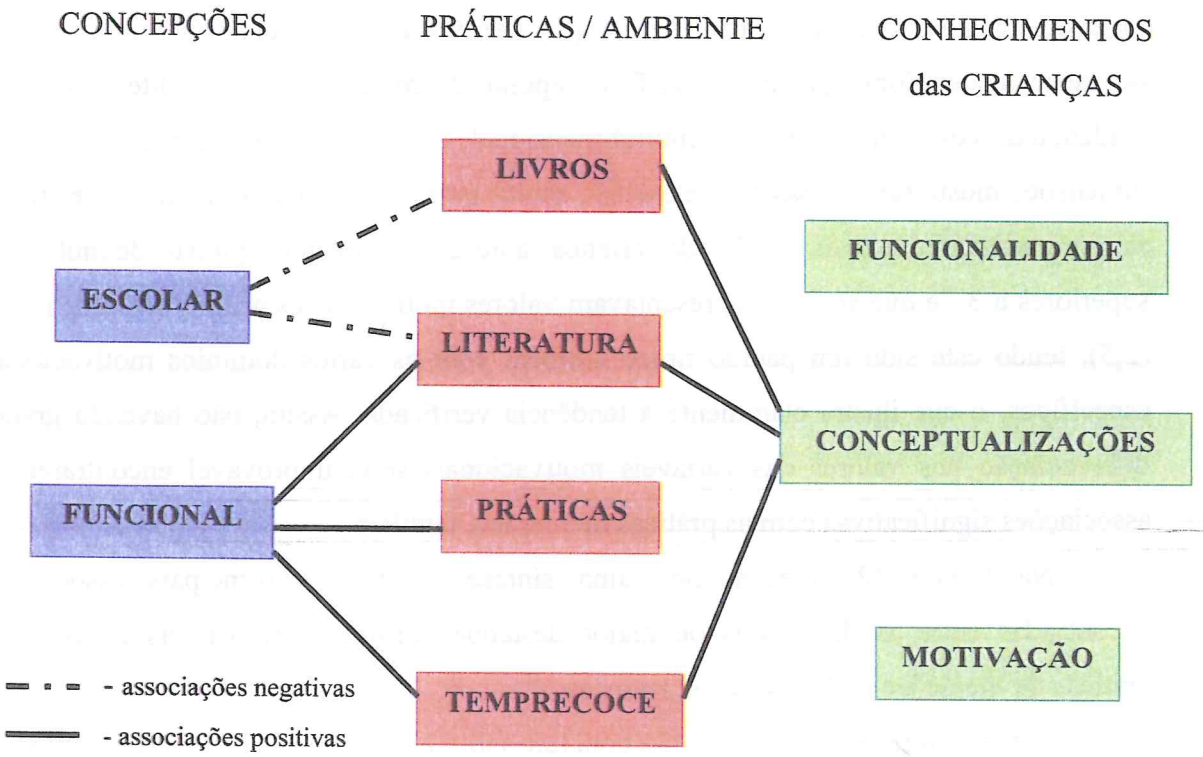


Figura 42 – Relações entre concepções dos pais, práticas de literacia familiar e realizações das crianças.

A atribuição de uma maior importância a uma abordagem mais centrada na escola, nas tarefas escolares e no processo de aprendizagem formal, surgiu associada a ambientes de literacia mais pobres no que se refere à quantidade de livros e ao contacto com o livro.

Por sua vez uma maior importância atribuída a abordagens e interacções informais e funcionais da linguagem escrita surgiu significativamente associada ao desenvolvimento de mais práticas de literacia familiar, mais contacto com o livro e uma maior tendência para se iniciarem mais precocemente e desenvolverem durante mais tempo interacções partilhadas de literacia.

Ao contrário de Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a), não encontrámos qualquer associação directa entre as concepções dos pais e as realizações das crianças nos domínios de literacia emergente analisados (Funcionalidade, Conceptualizações, Motivação). Este facto pode em parte ser justificado pelo tipo de medidas utilizadas para a caracterização das concepções dos pais. Tal como referimos, Prêteur e Louvet-Schmauss (1995a) utilizaram uma medida composta de práticas e concepções, o que eventualmente se poderá tornar uma medida mais forte, já que, pelos nossos resultados verificámos uma associação entre estas duas variáveis.

Apesar de não terem sido evidentes associações directas significativas, entre as concepções dos pais e os conhecimentos das crianças, consideramos que uma associação entre estes dois componentes, não pode ser negada, podendo ter ficado ocultada por vários factores, como por exemplo as características da amostra estudada, os instrumentos e medidas utilizados, e as variáveis analisadas. Contudo parece-nos podermos falar de uma associação entre concepções dos pais e realizações das crianças, mediada pelas práticas e pelo ambiente de literacia familiar, realçando que elas não são independentes, mas sim interdependentes.

CAPÍTULO 10

CONSIDERAÇÕES FINAIS

X- Considerações Finais

No final do trabalho realizado, surgem-nos três grandes questões, que procuraremos responder, como reflexão final: Quais os contributos deste trabalho, não só ao nível dos conteúdos estudados, como também ao nível das implicações e ilações que deles se podem tirar? Quais as suas limitações? Que continuidade?

Contributos

Quanto aos contributos, consideramos que eles, a um primeiro nível, se referem ao relativo avanço nos conhecimentos, sobre as várias áreas estudadas.

No que se refere à literacia emergente, apesar de ter sido uma área bastante estudada nos últimos anos, tal como verificámos pelos trabalhos apresentados ao longo do capítulo 2, parece-nos termos contribuído para um conhecimento mais aprofundado neste domínio, nomeadamente no que se refere à descoberta da funcionalidade da linguagem escrita e ao estudo da motivação para a literacia.

Quanto à apreensão da funcionalidade, dois aspectos sobressaíram especificamente dos nossos resultados. Por um lado a diferença entre dois níveis distintos de atribuição da funcionalidade, sendo um mais elaborado e reenviando para aspectos associados ao conteúdo e à mensagem do escrito (Func2), e outro menos elaborado, reenviando mais para elementos isolados, como letras e palavras (Func1). Neste grupo específico, verificámos uma maior atribuição de Func2 do que de Func1, levando-nos a concluir sobre uma razoável percepção da funcionalidade da linguagem escrita, para a maioria destas crianças, referindo múltiplas funções a ela associadas, ou seja, possuindo um *projecto pessoal de leitor* (Alves Martins, 1994; Chauveau, 1997; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Rogovas Chauveau, 1993).

Por outro lado, uma análise comparativa entre percepção da funcionalidade de leitura e da escrita, permitiu-nos constatar que, apesar de parecerem ser processos paralelos, ressaltaram algumas diferenças entre elas. As Func1 referidas para a leitura foram significativamente inferiores às Func2, enquanto que o mesmo já não se verificou para a escrita. Verificou-se também, que as crianças referiam mais Func1 para a escrita que para a leitura e mais Func2, para a leitura do que para a escrita. Ora, estes resultados

levam-nos a concluir sobre uma mais evoluída percepção da funcionalidade da leitura do que da escrita, embora se possa e deva considerar um paralelismo entre os dois processos, já que os dados apontaram também para uma associação significativa, entre a atribuição de Func1 e também da Func2 para a leitura e para a escrita.

Quanto ao estudo da motivação para a literacia, tendo em conta o reduzido número de trabalho existentes nesta área, a faixa etária das crianças com que trabalhámos, e as características a ela inerentes, podemos concluir como positivo o ponto a que chegámos. Este não é de modo nenhum um final de percurso, com um constructo bem definido e caracterizado, e um instrumento final para o avaliar, mas sim um primeiro passo, num percurso que consideramos não ser simples nem breve. Contudo, parece-nos que este trabalho contribuiu de alguma forma não só para clarificar alguns aspectos, já estudados para outras faixas etárias contextualizando-os na idade pré-escolar, como também realçou outros ainda não estudados neste domínio, permitindo-nos avançar um pouco mais na compreensão da complexidade deste conceito.

Constatámos, que à semelhança do verificado para outras faixas etárias (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Scher & Baker, 1997; Wigfield, 1997; Monteiro & Mata, 2001), também para estas crianças a motivação surgiu como um constructo multidimensional, tendo neste caso sido isoladas três dimensões distintas: Prazer, Valor e Autoconceito.

Estas crianças mostraram ter, de um modo geral, níveis motivacionais, tanto globais como específicos, bastante elevados, embora diferentes entre si, sendo o Valor a dimensão com índices mais elevados e o Prazer, com os menos elevados. Por outro lado, verificaram-se diferenças entre os perfis motivacionais relativos à leitura e à escrita. Tanto para o Valor como para o Prazer, surgiram resultados mais elevados para a leitura do que para a escrita, o que nos leva a concluir, novamente, que apesar de paralelos os processos de apreensão da leitura e da escrita têm algumas características distintas.

Cruzando estes dados relativos à motivação, com os relativos à apreensão da funcionalidade, verificámos um paralelismo semelhante, já que foi sobre a leitura, que as crianças possuíam uma percepção mais alargada e evoluída da funcionalidade, e foi também a esta que atribuíram mais Prazer e mais Valor, indiciando uma inter-relação entre estas duas componentes.

Quanto ao efeito do género sobre a motivação para a literacia, apesar de trabalhos com crianças mais velhas, terem identificado esse efeito sobre alguns domínios específico

(Bártolo, 2000; Baker & Wigfield, 1999; Monteiro e Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997a), nesta faixa etária não foi identificado qualquer efeito significativo, o que nos leva a concluir que este efeito poderá ocorrer mais tardiamente.

Comparando os nossos resultados, com outros obtidos com crianças de outras faixas etárias (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Monteiro & Mata, 2001; Scher & Baker, 1007; Wigfield & Guthrie, 1997a) , podemos concluir que a compreensão dos valores motivacionais de qualquer perfil, tem sempre que ser enquadrada tanto na faixa etária da população alvo como na etapa de escolaridade em que está inserida. Existem características desenvolvimentais - cognitivas e afectivas- que condicionam o tipo, a forma e o grau de elaboração das apreciações que se fazem. Por outro lado, a etapa escolar da criança, o seu grau de convivência, os níveis de aprendizagem e de realização sobre a competência específica, neste caso a literacia, também são muito importantes, e têm que ser considerados. O facto de já existir um conjunto de interacções com uma actividade específica e de já se ter um *feed*-back estruturado sobre os resultados, pessoais e os dos outros, nessas interacções pode influenciar, não só as características das auto-percepções, como também atribuições diferenciadas de valor ou prazer à referida actividade.

Um outro aspecto de realce, nos resultados deste trabalho, foi a importância que se deve atribuir às justificações das crianças para algumas das suas respostas. Só através da sua análise se poderão compreender melhor as oscilações dos valores motivacionais de alguns domínios específicos, e as características motivacionais de cada um dos sujeitos. Resultados semelhantes nos domínios motivacionais, em crianças diferentes, podem por vezes ter subjacentes razões diferentes, que só quando são identificadas, permitem uma actuação eficaz. A importância desta análise mais qualitativa em paralelo, também está subjacente ao *Motivation to Read Profile* (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996), embora seja operacionalizada de uma forma diferente, através de uma entrevista (*'conversational interview'*), onde se tentam identificar os interesses e os gostos da criança relativamente à leitura.

A temática da literacia familiar, também foi bastante aprofundada neste trabalho. Como ponto de partida, tínhamos a necessidade de conhecer melhor o que pais, de estatuto sociocultural médio alto portugueses, faziam com e para os seus filhos, em termos de literacia familiar.

Esta é uma temática complicada de ser estudada, não só porque o espaço familiar é um espaço privado, mas também pelas opções metodológicas necessárias para a recolha de

dados. Optámos pela utilização de um questionário, de modo a obtermos uma caracterização sobre a literacia familiar numa amostra alargada de pais.

Parece-nos termos avançado na identificação de algumas das suas características, embora certamente, existam muitas outras ainda por explorar. Percebemos que não existe uma forma ideal de funcionar, nem um conjunto tipo de actividades que todos realizam ou devem realizar do mesmo modo. Apesar de algumas actividades terem surgido como sistematicamente desenvolvidas, por uma grande maioria de pais e filhos, um outro conjunto de actividades, traduziu a diversidade destas famílias, já que nalgumas, são determinadas actividades que estão mais enquadradas nas suas vivências e noutras são outras as mais desenvolvidas.

Não há assim uma 'receita tipo' de práticas, mas sim um conjunto de condições a criar, para que cada forma de literacia que existe em cada ambiente familiar, seja sentida como útil, e seja valorizada enquanto meio de explorar e apreender a literacia. Só assim, tal como Hannon (1995, 1996, 1998) referiu, os pais podem ser *Modelos* de literacia no seu dia-a-dia, e ao terem consciência que estão a ser modelos, poderão fomentar *Interacções* mais ricas e proporcionar o máximo de *Oportunidades* de aprendizagem, contextualizadas, funcionais, para poderem *Reconhecer* os avanços, e necessidades dos filhos, e os poderem apoiar no processo de descoberta da literacia.

Parece-nos ter sido evidente, no final deste trabalho, que não é uma situação específica ou um tipo de práticas que faz a diferença. Existe um leque alargado de vias e meios, através dos quais a literacia familiar transparece e age, sendo igualmente importantes as práticas observadas, como as práticas partilhadas e as práticas desenvolvidas pela criança sozinha, quer sejam mais específicas de leitura ou de escrita. É o seu conjunto e a forma como são sentidas e exploradas pela família, e como as crianças são integradas neste seu viver e sentir, que é efectivamente importante e faz a diferença.

Também transpareceu dos nossos resultados, uma integração natural por parte dos pais, de práticas com finalidades distintas, tendo umas carácter mais de ensino (*e.g* letras, palavras, nomes) e outras mais lúdicas ou utilitárias (*e.g.* histórias, revistas, listas compras). Ora este aspecto, foi explorado em investigações específicas, que mostraram a importância desta integração de práticas com fins diversos, podendo ter influências distintas, sobre áreas distintas em momentos diferentes do desenvolvimento (Sénéchal & LeFevre, 2001, 2002; Sénéchal LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Sonnenschein, Baker et al, 1996). Esta integração natural, feita pelos pais parece ser algo bastante positivo, e que

em caso de necessidade poderá ser rentabilizado, no sentido de se conseguir uma maior eficácia, em intervenções no âmbito da literacia familiar.

A leitura de histórias, mostrou-se como uma prática desenvolvida por estes pais, bastante regular e positiva em termos afectivos. Notou-se uma grande iniciativa, tanto por parte dos pais como pelos seus filhos, para a sua ocorrência, e ela foi referida sistematicamente como sendo um momento positivo de interacção, onde o interesse e satisfação da criança foram uma característica saliente. Este facto, prende-se certamente com as características da amostra estudada, oriunda de um meio sociocultural médio e médio alto, onde a literacia é elemento presente, onde existe facilidade de acesso ao livro e onde existe, já neste momento o hábito de leitura de histórias, tendo-se esta prática iniciado, de um modo geral nos primeiros anos de vida. Todas as crianças frequentavam o Jardim de Infância, onde esta também era uma prática corrente, podendo assim existir uma contaminação ou complementaridade entre estes dois contextos.

Contudo, relativamente a outro tipo de índices, como a precocidade de início desta actividade e o tempo médio semanal de leitura de histórias, foi identificada uma grande variabilidade entre estas famílias, com uma grande percentagem a oscilar em tempos médios de leitura de 10'-20' a 1h-2h e idades do 1º ao 4º ano de vida.

Assim, existem algumas diferenças entre estas famílias, na prática de leitura de histórias, mesmo quando nos reportamos somente a índices quantitativos. Tendo em conta o trabalho de alguns autores no identificação e caracterização de interacções diferenciadas, e na clarificação dos seus efeitos (Neuman & Bredekamp, 2000; Pigem, 1999; Snow & Ninio, 1989; Spreadbury, 1998; Sulzby, 1985a; Yaden, Smolkin & Colon, 1989), fica em aberto a hipótese das diferenças, nos índices mais quantitativos, identificadas neste trabalho, serem reflexo de características diferenciadas quanto à qualidade das interacções.

Em termos globais, pudemos constatar uma associação entre concepções dos pais, sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita, e as práticas de literacia familiar, por si desenvolvidas, sendo esta mais evidente e característica no que se refere às concepções mais funcionais. Pais com concepções mais funcionais, surgiram como desenvolvendo mais práticas de literacia familiar, como iniciando mais cedo e durante mais tempo práticas de leitura e de escrita com os seus filhos e também como tendo mais conhecimentos sobre a literatura (medida indirecta de contacto com livros).

Também nos parece digna de realce a associação positiva verificada entre as características do ambiente familiar (nº livros, precocidade e tempo desenvolvido em

actividades de literacia com os filhos, conhecimentos de literatura), e as conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita, apontando no sentido de que ambientes mais ricos e com interacções mais precoces, potencializam a descoberta das características da linguagem escrita.

Dos nossos resultados parecem-nos sobressair algumas implicações tanto em termos de intervenção em literacia familiar, como em termos de prática pedagógica.

A primeira, decorre directamente das ideias acabadas de expor, e refere-se à necessidade de se valorizarem as práticas já desenvolvidas pelas famílias, que são diferentes de família para família, e levar a que as famílias as valorizem e as considerem, não só uma ferramenta útil para o seu dia-a-dia, mas também como um meio ideal para as crianças apreenderem, conhecerem, manipularem e explorarem as características da linguagem escrita e também consolidarem os conhecimentos que vão adquirindo. Esta exploração, deve ser feita de modo integrado e natural, e não como mais uma tarefa ou "trabalho de casa" que a família "tem" e se sente obrigada a desenvolver. Para isso há que ter consciência da diversidade e "*heterogeneidade étnica, religiosa e linguística*" da comunidade envolvida e diversificar formas de abordagem e actuação tornando-as adequadas a cada situação (Formosinho, Ferreira, Machado & Ferreira, 1998).

A leitura de histórias, continua e vai continuar, a ser um meio muito particular, devido às suas características e potencialidades, não sendo a sua função unicamente de entretimento, mas abrangendo um conjunto de outras funções que poderão ter repercussões na aprendizagem da linguagem escrita, mesmo em etapas mais tardias (Sénéchal & LeFevre, 2002). Contudo, pelo levantamento que fizemos, de trabalhos neste domínio, parece-nos ter ficado claro, que não é o ler a história, que por si só faz a diferença, mas sim um conjunto de interacções, trocas, partilhas de vivências e saberes, que tornam esse momento bastante rico, e lhe conferem todo o potencial de aprendizagem (Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, (1989); Snow, 1984; Snow & Ninio, 1989; Temple & Snow, 2001). Ou seja, em ambiente familiar, existe o que Cardoso e Solomon (2002), denominaram de '*home culture*' que permite aos pais, agindo de um modo lhes é próprio, contextualizarem a situação na sua realidade específica, tornando-a mais perceptível para a criança. Para além disso, a proximidade afectiva e relacional em que estas situações ocorrem, pode facilitar as interacções, tornando as crianças mais participativas e intervenientes.

Como pudemos verificar, uma maior valorização de uma abordagem funcional, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, conduziu a que, naturalmente, os pais criassem ambientes de literacia familiar mais ricos e participados. Este é um aspecto importante, já que os resultados de vários trabalhos, entre os quais os de Alves Martins (1996), realçaram a importância da dimensão funcional, levando-a a concluir que, "*as práticas educativas que promovem o contacto com utilizações funcionais da linguagem escrita, potencializam a aprendizagem da leitura*" (p.204). Parece-nos assim, que esta é uma das vias a explorar em intervenção, no âmbito da literacia familiar: alertar, mostrar, provar, ilustrar, exemplificar, etc., como são importantes as actividades funcionais desenvolvidas no dia-a-dia, não só pela sua integração e consequente mais fácil percepção, mas também pela sua diversidade (o que evita cansaço e saturação), frequência com que ocorrem naturalmente, pela facilidade com que são exploradas, mesmo de um modo pouco estruturado, e pelo seu potencial de aprendizagem.

Tal como enfatizam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), existe um conjunto importante de inter-relações representadas pelas "*interacções entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção, entre a reflexão e a formação, entre a sala de práticas e os gabinetes de investigação (op.cit.* p.41), que são de extrema importância, e que nos levam a equacionar algumas das possíveis implicações, dos resultados deste trabalho, para os contextos educativos formais.

Sem dúvidas que o próprio jardim de infância, pode e deve desempenhar um papel importantíssimo, nas primeiras etapas da apreensão da literacia. Este é tanto mais importante quanto menores e menos diversificadas e participadas forem as interacções de literacia familiar. Nestes casos será imprescindível o papel da educação pré-escolar no desabrochar do interesse das crianças face à linguagem escrita (Sim-Sim, 1999).

É mais que evidente que as crianças desde cedo pensam e agem sobre e com a literacia, e o ignorar ou travar estas tentativas, é prejudicial, sendo este prejuízo ainda maior, para as crianças que depois não têm outros contextos onde o possam fazer de um modo sistemático. Assim, na linha do preconizado pelas orientações curriculares para o pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), a exploração da linguagem escrita deve contemplar, não só uma descoberta sistemática e alargada da funcionalidade da linguagem escrita, como também de algumas características do código escrito.

Esta exploração, vai muito além das tradicionais fichas e actividades para trabalhar um conjunto de pré-requisitos, mas tem que passar pela leitura e escrita, tal como são

usadas e sentidas pela comunidade envolvente. Certamente que assim concebida, a exploração da literacia, poderá ser feita de formas diversas, enquadrando-se nas actividades desenvolvidas na sala, e não procurando criar situações completamente artificiais, que não servem os interesses e necessidades, nem do educador, nem do grupo de crianças.

Existem muitos exemplos de que tal é possível, bastando para isso que cada educador compreenda quais os fundamentos conceptuais, os processos e estratégias fundamentais aí envolvidos, e que os adapte à sua forma de pensar, à sua realidade, ao seu grupo e seus interesses (Campbell, 1996, 1998; Casberg, 1998; Morrow, 1996; Neuman, 1998; Rog, 2001; Vasconcelos, 1997a,b). Para isso tem que se ter apropriado do que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) consideram como "referencial educativo", que sustente e fundamente as suas práticas, e conseguirá libertar-se de um manancial de tarefas e situações pré-concebidas por outros e fazer o mesmo que Vasconcelos (1997b) descreve para a educadora Ana *"(...) as situações e os acontecimentos surgem e ela capta-os para o grupo. Então, sistemática e rigorosamente, a Ana aprofunda essas situações emergentes, usando processos de pesquisa e levando o grupo a uma investigação passo a passo, rigorosa"* (*op.cit.* p.67).

Para além deste papel, o jardim de infância, e também a escola, podem e devem desempenhar uma função importante no envolvimento das famílias; ao fazê-lo estão não só a enriquecer o seu próprio trabalho, como a facilitar o processo de emergência e apreensão da literacia, e a valorizar as práticas de literacia familiar. Apresentámos também ao longo deste trabalho, alguns estudos que mostram claramente a importância desta complementaridade na forma de abordar a linguagem escrita (Chauveau, 1993, Leslei & Allen, 1999, Morrow & Young, 1997; Paratore, Melzi & Krol-Sinclair, 1999; Prêteur & Courty, 1995; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1995b). Há assim a necessidade tanto da escola, como do jardim de infância, de actuarem de modo a envolverem as famílias, de um modo participado, onde a literacia familiar seja mobilizada e valorizada.

A ambiguidade que existe muitas vezes entre literacia escolar e literacia familiar, conduz a problemas, mal entendidos e dificuldades de adaptação por parte de muitas crianças. Há crianças com experiências diversificadas, e por vezes algumas também bastante semelhantes às desenvolvidas na literacia escolar, que já exploraram uma série de situações, extraíram alguns conhecimentos e possuem suporte suficiente para compreenderem, integrarem e desenvolverem sem grandes problemas as tarefas com que

se confrontam na escola. Contudo, para outras crianças este processo não é tão facilitado, devido às características dos seus contactos precoces com a literacia. Com menos experiências, ou experiências menos diversificadas, sendo estas por vezes pouco valorizadas, poderão não encontrar 'eco' na escola, para as suas concepções e vivências, não havendo assim continuidade entre literacia familiar e literacia escolar, agravando-se gradualmente o fosso inicial, no caso da escola não estar atenta. Assim, é de grande importância uma abordagem precoce à literacia, não só porque proporciona ocasiões para a criança reflectir sobre a linguagem escrita, e gradualmente progredir na compreensão das características convencionais e funcionais, como também apoia-a no desenvolvimento de atitudes positivas, que poderão ser determinantes, na fase inicial do processo de aprendizagem.

Os ambientes ou situações mais informais são muito importantes, devido às características das interacções aí desenvolvidas, onde sem constrangimentos nem pressões, rodeada de afectos positivos, a criança poderá conquistar a linguagem escrita, sentindo-se então segura, para ir resolvendo as dúvidas e problemas com que se irá deparando, ao longo de todo o processo de aprendizagem. Esta parece-nos ser uma conquista essencial, já que somente através deste '*sentimento de direito ou de pertença*" como lhe chama McLane (1992), a criança poderá de um modo activo e participado continuar a tornar-se '*literate*'. Contudo o jardim de infância e a escola, não podem nunca esquecer, o papel único e determinante que têm neste processo (Sim-Sim, 1999). Este reflecte-se não só na estruturação de ambientes e estratégias de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, que são necessários para uma aprendizagem da linguagem escrita, como também no desenvolvimento de atitudes e motivações positivas.

A constatação de que a conquista da linguagem escrita (características, funções, afectos, motivações) começa a ser feita precocemente, e desempenha um papel fundamental, mesmo em fases posteriores da aprendizagem, confere ao jardim de infância um papel fundamental. Este não pode continuar a ser considerado como um parceiro de menor importância, como uma "*Gata Borralheira*" da educação, como tão bem ilustra Formosinho (1998), sendo essencial uma acção articulada, com as das etapas educativas seguintes (Formosinho, 1997).

Um outro aspecto digno de realce, é a importância que o computador tem, não só para estas famílias, como também para estas crianças de idade pré-escolar. Este facto leva-nos a abordar novamente a questão de continuidade e complementaridade da literacia

familiar e escolar e da necessidade do contexto escolar proporcionar a todas as crianças oportunidades diversificadas de literacia.

Na sociedade em que vivemos, as tecnologias de informação são ferramentas essenciais do dia-a-dia, com as quais nos vamos deparando cada vez mais, tornando-se cada vez mais imprescindíveis. Algumas das características e vantagens específicas destas novas formas de literacia, foram abordadas anteriormente, quando discutimos os nossos resultados. Elas conduzem-nos à constatação de que é urgente que os contextos escolares (jardim de infância, escola) acompanhem, impulsionem, incentivem estas formas de literacia, porque só assim estão efectivamente a formar pessoas '*literate*', a responder às necessidades de muitas crianças, a criar-lhes outro tipo de necessidades (Labbo, Reinking & McKenna, 1999) e a proporcionar oportunidades de interacção e exploração a todas as crianças que de outro modo não terão hipóteses de o fazer. Convém realçar, que quando se fala do computador e de novas formas de literacia, não nos referimos, à utilização deste como um mero processador de texto, servindo exclusivamente para que os trabalhos fiquem mais limpos e bonitos. As fontes e meios que pode proporcionar, o acesso à informação, o acesso a suportes alternativos de formação, o tipo de interacção que proporciona, assim como a facilidade de contacto e transmissão de informação, têm que urgentemente ser mobilizados como instrumentos pedagógicos, no dia-a-dia dos vários contextos educativos. Será também esta uma das vias, pelas quais as bibliotecas deverão criar espaço de intervenção, facilitando o acesso a este tipo de instrumentos e tecnologias.

Apesar de actualmente, o acesso a livros, estar de certa forma facilitado, o papel das bibliotecas é de extrema importância e é necessário um grande trabalho de envolvimento dos pais, educadores, professores, crianças, com as bibliotecas, não em visitas anuais e pontuais, mas com uma certa regularidade e de um modo participado e interactivo. Este facilitará, para além do acesso a uma grande diversidade de materiais, um tipo de experiências e interacções únicas e bastante importantes, tais como diferentes formas de explorar o livro, a 'Hora do Conto', contacto com autores, explorações plásticas ou dramáticas a partir do livro (e.g. Bauer, 1990; Colburn, 1990; Herschel, 1990). Por outro lado pode ser uma via importante não só de enriquecimento dos recursos da sala do jardim de infância ou escola, como também de envolvimento das famílias (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2001)

O facto de se conhecerem as características dos perfis motivacionais das crianças desta faixa etária, leva-nos a equacionar outro tipo de implicações educacionais. A

identificação de diferentes domínios específicos, que reenviam para motivos diferentes para se ler ou se escrever, é bastante importante, pois permite que quer educadores quer professores, construam ambientes de aprendizagem adequados, que apoiem o processo de instrução da melhor forma, conduzindo a melhores níveis de sucesso.

O desenvolvimento da motivação para a literacia, inicia-se muito cedo, e portanto esta tem que ser considerada uma área essencial de intervenção, mesmo em fases bastante precoces. Como vimos, foram identificados alguns domínios específicos da motivação para a literacia que podem e devem estar subjacentes a formas muito particulares de actuação, em contexto educativo: Como apoiar as crianças a descobrirem o Prazer de ler e de escrever? Como levá-las a sentir a importância de aprenderem a ler e a escrever, para mais facilmente conseguirem ultrapassar as etapas mais difíceis do processo de aprendizagem? Como faze-las sentir o valor da leitura e da escrita? Como apoiá-las na formação dos seus juízos de auto-eficácia?

Parece-nos importante que estas questões, entre outras, estejam sempre subjacentes às estratégias educativas de qualquer educador/professor, porque só encontrando as respostas adequadas, para cada criança, ele está a apoiar a formação do que Wigfield e vários outros autores, chamam de "*engaged reader*" (Afflerbach, 1996; Baker, Afflerbach & Reinking, 1996; Baker & Wigfield, 1992, 1999; Gambrell, 1996). Contudo esta não parecia ser, ainda há poucos anos, uma preocupação muito evidente na formação inicial de professores. Tal como Sim-Sim (1994) constata, através da análise dos programas de várias escolas de formação inicial de professores "*A preferência dada aos métodos de ensino da leitura e a importância atribuída à chamada propedêutica e aos requisitos relacionados com a maturidade são indicadores da ênfase colocada no processo inicial de descodificação. Em contra-partida, a constatação do reduzido número de escolas que se preocupam com a motivação para a aprendizagem da leitura, com a introdução de novas tecnologias neste domínio, e com a avaliação de desempenho mostra bem o papel secundário que o ensino da compreensão da leitura ocupa na formação de professores. (op.cit.* p.166*)*

Sabemos que níveis elevados de motivação, só por si, não conduzem a níveis elevados de sucesso (Turner, 1998), existindo todo um conjunto de factores adicionais e igualmente importantes, para um percurso de aprendizagem e utilização da literacia bem sucedidos. Contudo, apesar de poucos, os estudos já desenvolvidos, apontam no sentido de que, em determinadas etapas do percurso escolar onde há um certo conhecimento e

domínio da linguagem escrita, existe uma associação clara entre as características motivacionais e os níveis, hábitos e práticas de leitura (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Anderson, 1999; Scher & Baker, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997). Ora, esta vertente motivacional, começa a desenvolver-se muito cedo, e apesar de não existirem estudos longitudinais que nos permitam compreender as relações entre as motivações iniciais e as motivações mais tardias, não nos parece de modo nenhum correcto, negar a importância das fases iniciais em todo este processo.

Família, jardim de infância e escola, deverão assim complementar a sua actuação de modo a assegurarem o que Sweet (1997), denomina de *'supportive environment'*, contemplando este um conjunto de aspectos afectivos, cognitivos e sociais, que são essenciais, para uma boa aprendizagem da literacia, desde fases muito precoces, até à formação de leitores competentes e motivados.

Consideramos que um outro contributo deste trabalho, se refere ao conjunto de instrumentos elaborados, e que ficam disponíveis para futuras utilizações:

- O Questionário de Caracterização de Práticas, mostrou-se ser exaustivo, e permitiu caracterizar tipos de práticas distintas e isolar algumas características doas ambientes de literacia familiar.
- O Questionário de Concepções Educativas, também mostrou ser possível diferenciar os pais face às suas concepções educativas relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita. As Listagens de títulos e autores de literatura, mostraram-se também como um indicador claro do ambiente de literacia familiar.
- Com a Escala da caracterização da Motivação para a Leitura e Escrita, parece-nos termos chegado a um instrumento, conceptualmente fundamentado, adequado em termos de formato e de conteúdo, à faixa etária a que se destina, e que permite fazer algumas análise qualitativas e quantitativas importantes. Este não é de modo nenhum um final de percurso, com um constructo bem definido e caracterizado, e um instrumento final para o avaliar, mas sim um primeiro passo, num percurso que consideramos complexo e moroso.

Limitações

No final deste trabalho, temos perfeita consciência de um conjunto de limitações, algumas das quais abordaremos em seguida.

O primeiro cuidado que realçamos, diz respeito à generalização dos resultados deste trabalho. Este foi desenvolvido, com um número de participantes relativamente alargado, mas obedecendo a um conjunto de características particulares. Todos os pais possuíam um razoável nível de habilitações literárias (>= 12º ano), e todas as crianças frequentavam jardins de infância que de um modo geral, possuíam boas condições de trabalho, embora não trabalhassem especificamente a linguagem escrita de um modo contextualizado e significativo. Ora, a interpretação destes resultados terá que ser feita, à semelhança do que sugere Sim-Sim (1993) *"à luz de possíveis factores, inerentes ao tecido social e educativo"* (p. 34) a que pertencem estas crianças.

Assim foi nosso objectivo, estudar quais as características da literacia familiar nestas condições específicas: se já se envolviam naturalmente as crianças nas práticas de literacia familiar, com que regularidade, e que relações existia entre esse envolvimento e não só as concepções dos pais, como também as características de literacia emergente dos filhos. Tal como verificámos pelos trabalhos expostos ao longo do capítulo 4, existem factores sociais, culturais, étnicos, etc., que são determinantes sobre as formas e hábitos de literacia familiar (e.g. Baker et. Al., 1998; Rowe, 1991; Taylor, 1995; Toomey & Sloane, 1994). Assim não nos parece correcto podermos generalizar as nossas principais conclusões, para realidades culturais, socioculturais e contextuais completamente diferentes. Nada nos poderá levar a supor que as associações entre concepções e práticas e entre práticas e literacia emergente, que foram encontradas para este grupo específico, sejam novamente identificadas com outros grupos com características distintas.

A própria metodologia de recolha utilizada, introduz alguma limitações à interpretação dos resultados. Embora não sendo viável outra alternativa, neste caso específico, o facto de se ter recorrido a uma caracterização de práticas através de um questionário, sem qualquer observação directa, pode trazer algumas restrições quanto ao tipo e interpretação dos dados.

Sabemos que através do questionário, pode haver uma tendência para uma homogeneização das práticas, e se darem respostas no sentido da desejabilidade social. Apesar de termos procurado reduzir este tipo de riscos, alargando o leque de actividades consideradas, utilizando índices e medidas variados, uns mais directos e outros mais indirectos, eles poderão ter estado presentes e causado alguns efeitos. Neste sentido, procurámos também recolher alguns elementos que nos permitissem fazer análises mais qualitativas (e.g. satisfação, interesse, atenção, índices de interesse), contudo não foi feita

qualquer observação directa, mais específica sobre o ambiente de literacia e o tipo de interacções desenvolvidas, o que deixa ainda muitos eixos de análise por explorar. De qualquer forma, consideramos importante a análise feita, não só pela diversidade dos elementos considerados, como também por ter possibilitado uma caracterização alargada, isolando alguns elementos que poderão servir de base, para estudos mais qualitativos.

Quanto ao ambiente de literacia, embora de início, tivéssemos procurado, proceder a uma caracterização diversificada deste, alguns dos elementos considerados, mostraram-se pouco discriminativos para os participantes deste estudo (*e.g.* existência de material de leitura e escrita e sua acessibilidade). Assim, no final retivemos como principal índice de caracterização do ambiente de literacia familiar, a quantidade de livros existentes, e uma medida mais indirecta, de contacto com o livro, as listagens.

Apesar da força que mostraram, em termos de relações com concepções educativas e literacia emergente das crianças, consideramos que estes índices são bastante limitativos. Embora o livro seja um instrumento bastante importante de literacia, na nossa realidade cultural, obedecendo a fins bastante diversos, para uma caracterização mais alargada, do ambiente de literacia têm que ser considerados também outro tipo de índices (*e.g.* jornais, revistas, material afixado).

Mesmo tendo procurado, na análise feita, ir além da quantidade de livros, identificando uma eventual rede de associações, entre a quantidade de livros, os hábitos e tempo de leitura, a frequência de bibliotecas, etc., parece-nos que ainda existem muitas vias a identificar e explicar nesta rede.

A quantidade de livros pode assim ser considerada, como a 'ponta do *iceberg*' da literacia, em que só uma pequena parte é visível e facilmente identificada, mas em que existe uma grande massa complementar, a ela associada, que é de uma importância extrema e que só conhecendo-a se terá acesso à dinâmica global do funcionamento da literacia familiar.

Continuidade

No final deste trabalho, e após uma reflexão sobre os quadros teóricos que o sustentaram e a globalidade dos resultados, consideramos essencialmente três eixos de continuidade para futuras investigações, relacionados com:

- a motivação para a literacia, não só no que se refere aos instrumentos, mas ao seu desenvolvimento e variáveis associadas;

- o desenvolvimento da percepção da funcionalidade da linguagem escrita;
- as práticas de literacia familiar, com caracterizações mais qualitativas, e com populações diferenciadas.

No primeiro eixo de continuidade, relativo à **motivação** para a literacia, parece-nos que a introdução da escrita, no instrumento por nós utilizado, abriu uma nova área de estudo que necessita ser aprofundada, noutras faixas etárias. Até agora, tem sido abordada unicamente a motivação para a leitura, mas parece-nos importante percebermos o que se passa relativamente à escrita, já que estes parecem não ser processos exactamente coincidentes.

Por outro lado a multidimensionalidade deste constructo, não nos parece ter ficado completamente explorada neste estudo. Consideramos provável existirem outros domínios motivacionais, possíveis de identificar, mesmo em faixas precoces de aprendizagem. Ao analisarmos as dimensões identificadas por Wigfield, Guthrie e McGough (1996), no seu MRQ, destinado a crianças mais velhas, podemos constatar o paralelismo de algumas destas dimensões, com certas funções atribuídas à linguagem escrita por estas crianças. Por exemplo, a dimensão *Curiosidade pela Leitura* (aprender algo sobre tópicos importantes) prende-se directamente com a função Formativa; a dimensão motivacional *Complacência* do MRQ, é semelhante à categoria Resposta a Outros da funcionalidade da linguagem escrita referidas. Também a dimensão *Reconhecimento*, associada a aspectos extrínsecos, como as gratificações e reconhecimento dos outros sobre as realizações ou resultados, nos parece um motivo usual em faixas etárias precoces.

Existe assim um conjunto de outras dimensões que se poderão procurar identificar e caracterizar, em estudos futuros, alargando a conhecimento que existe sobre a motivação para a literacia, e abrindo deste modo outras vias de actuação e intervenção nesta área.

Um outro aspecto, que necessita de um estudo mais aprofundado, refere-se ao desenvolvimento da motivação para a literacia. Como vimos não há ainda a identificação de um padrão desenvolvimental, existem sim alguns índices que nos levam a supor sobre a influência de um conjunto de variáveis (e.g. ano de escolaridade, género, idade), não só sobre a sua multidimensionalidade como sobre os seus valores motivacionais. Contudo mesmo a influência de algumas destas variáveis, parece não ser linear, podendo eventualmente existirem interacções entre elas.

Urge assim o desenvolvimento de estudos longitudinais alargados, com instrumentos e metodologias consistentes e comparáveis, para que se possam compreender as alterações da motivação para a literacia, de um modo contextualizado e fundamentado. O facto de se terem, até ao momento, desenvolvido essencialmente estudos transversais, com faixas etárias diferentes, não nos permite compreender com clareza a dinâmica de formação e desenvolvimento da motivação para a literacia, já que existem muitas variáveis difíceis de controlar (*e.g.* ambiente de instrução, *background* cultural), que poderão ocultar ou realçar algumas características específicas.

Para além das variáveis género, ano de escolaridade e idade, existem outras praticamente não estudadas, como é o caso das variáveis associadas ao ambiente sociocultural, e de que não se conhece ainda o efeito. Não há nada que nos possa levar a supor que o perfil motivacional de um grupo de crianças, oriundas de outra realidade sociocultural, tenha as mesmas características das identificadas neste estudo. Esta deverá ser uma outra via de estudo em investigações futuras.

Um segundo eixo de continuidade deste trabalho, refere-se à **funcionalidade da linguagem escrita**. Apesar de bastante estudada, o facto de termos procurado diferenciar a funcionalidade de leitura da escrita, levou-nos a identificar uma certa *décalage* que consideramos importante aprofundar.

Parece-nos que um trabalho sobre a apreensão da funcionalidade, iniciado com faixas etárias mais precoces e com outros instrumentos complementares, nos poderia levar a compreender melhor como se dá este processo, quais as suas características, qual a sua dinâmica e também identificar eventuais etapas ou momentos evolutivos, tal como foi feito ao nível das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. Assim poder-se-ia perceber com mais rigor, o papel da apreensão da funcionalidade, em aquisições posteriores relacionadas com a literacia e na motivação para a leitura e escrita.

O terceiro eixo de continuidade, diz respeito à **literacia familiar**. Como é evidente, há muito ainda por estudar, já que este estudo se limitou a aflorar alguns dos muitos aspectos que poderiam ter sido abordados, sobre esta temática.

Da caracterização geral feita, surgiram várias questões que poderão servir de mote para investigações futuras. A primeira refere-se precisamente à maior dificuldade que tivemos em identificar práticas de escrita do que de leitura, aspecto que nos parece merecer um estudo mais aprofundado. A segunda questão, prende-se precisamente com a necessidade de caracterizações mais qualitativas sobre alguns dos aspectos estudados, de

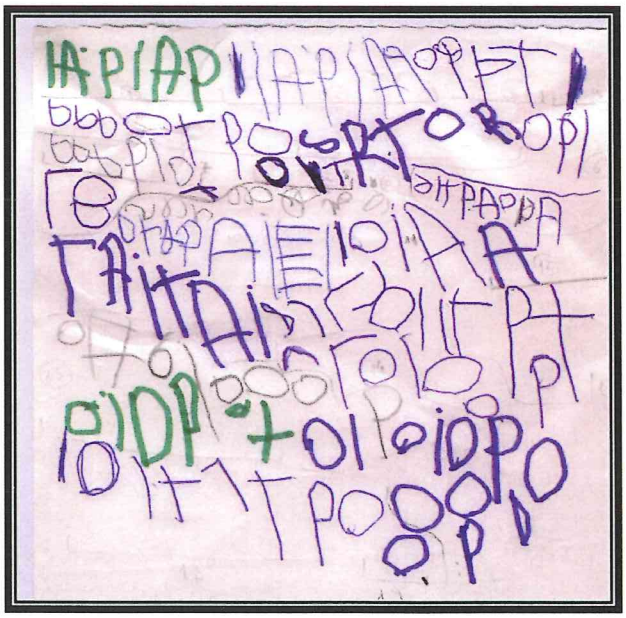
modo a se poderem identificar dinâmicas características, diversidade de estratégias utilizadas, e muitas outras particularidades do contexto familiar. Pudemos verificar, que algumas destas análise, começaram a ser feitas, essencialmente para a leitura de histórias, com alguns resultados que mostram bem a diversidade de actuações dos pais (e.g. Neuman & Bredekamp, 2000; Pigem, 1999; Snow & Ninio, 1989; Temple & Snow, 2002). Contudo ainda muito há a estudar neste domínio e noutros similares, já que não sabemos o que se passa em situações menos lúdicas e estruturadas, sobre a forma como os pais envolvem e integram os seus filhos, com que finalidades e por que meios.

Por fim, e não menos importante, é o desenvolvimento de estudos, uns mais quantitativos outros mais qualitativos, sobre as características da literacia familiar, em realidades socioculturais diferentes das da população estudada.

Existe alguma ambiguidade nas conclusões dos estudos realizados, quando procuram caracterizar a literacia familiar, de famílias oriundas de meios socio-económicos mais baixos. Enquanto uns consideram que a literacia familiar é praticamente inexistente, outros referem que existe, mas que por vezes é utilizada de um modo menos sistemático, outros ainda referem que a literacia familiar existe, mas assumindo mais realce somente determinado tipo de práticas, outros ainda que estas assumem características por vezes bastante diferentes de família para família e as crianças nem sempre são facilmente integradas nessas actividades (Anderson & Stokes, 1984; Baker et. al., 1995; Delgado-Gaitan, 1990; Elliot & Hewison, 1994; Taylor, 1995; Teale, 1989). Parece-nos assim, que esta é uma via importante de investigação em aberto, já que é necessária, não só a compreensão das características da literacia familiar destas populações, como também das suas concepções face ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

Neste estudo verificámos algumas associações entre as concepções dos pais e os seus ambientes de literacia e práticas desenvolvidas, contudo fica em aberto a identificação das eventuais relações, de pais oriundos de meios socioculturais e económicos distintos deste. Será que as suas concepções são semelhantes? Serão as suas práticas reflexo dessas concepções? Será que o tipo de associações é semelhante? Só ao procurarmos dar resposta a estas e outras questões estaremos a caminhar no sentido de um conhecimento mais profundo sobre a literacia familiar, que nos permita respeitar a individualidade de cada família, e actuar de modo a que a aprendizagem e utilização da literacia se faça de uma forma agradável, sem sobressaltos para que as nossas crianças se tornem leitores e 'escritores' envolvidos e motivados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Adams, L; Soderman, A. & Kostell, P. (2002). Teacher and student views of strategies for learning to read: Contrasts and similarities. Comunicação apresentada no 12th European Conference on Quality in Early Childhood Education, Lefkosia, Chipre.

Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (10th ed) Cambridge: MIT Press.

Afflerbach, P. (1996). Engaged assessment of engaged readers. In L. Baker; P. Afflerbach & D. Reinking. (Eds) *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 191-214). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Almeida, M.; Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interacções sociais. *Análise Psicológica, 16* (2), 321-329.

Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, 7* (1-2-3), 415-422.

Alves Martins, M. (1993a). Les idées des enfants sur l'écrit à L'entrée à l'école primaire . In M. Alves Martins; J.M. Besse; G. Chauveau; A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau. *La Lecture Pour Tous* (pp. 45-52). Paris: Armand Colin.

Alves Martins, M. (1993b). Evolution des conceptualisations d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire sur l'écriture du Portugais. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des Langues-cultures,* 91, 60-69.

Alves Martins, M. (1993c). A descoberta da Leitura e da Escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria, 5*, 43-49.

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. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura.*Lisboa: ISPA.

Alves Martins, M.; Mata, L.; Monteiro, V. & Peixoto, F.(1995). Teste de linguagem técnica da leitura/escrita. In L. Almeida; M. Simões & M. Gonçalves (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 55-63). Braga: APPORT.

Alves Martins, M.; Mata, L.; Peixoto, F. & Monteiro, V. (1997). *Teste de linguagem técnica da leitura/escrita.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M. & Mendes, A. (1986). Evolução das conceptualizações infantis sobre escrita. *Análise Psicológica, 5* (4), 499-508.

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

Anderson, A. & Stokes, S. (1984). Social and Institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg &F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.24-37). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Arnold, D.; Lonigan, C.; Whitehurst, G. & Epstein, J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243.

Arnold, D. & Whitehurst, G. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effects. In D. Dickinson (Ed) *Bridges to literacy: Children, families and schools* (pp.103-128). Cambridge: Blackwell Publishers.

Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to motivation*. New York: D. Van Nostrand.

Au, K. (1998). Ownership, literacy achievement, and students of diverse cultural backgrounds. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds) *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction.* (2nd ed, pp.168-182). Newark, Delaware: International Reading Association.

Au, K. (2000). Literacy instruction for young children of diverse backgrounds. In D. Strickland. & L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp. 35-45). Newark, Delaware: International Reading Association.

Au, K. (2002). Multicultural factors and the effective instruction of students of diverse backgrounds. In A. Farsrup & S. Samuels (Eds). *What research has to say about reading instruction*? (3rd ed. pp.392-413) Newark, Delaware: International Reading Association.

Auerbach, E. (1995). Which way for family literacy: intervention or empowerment? In L. Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities* (pp.11-27). Newark, Delaware: International Reading Association.

Auerbach, E. (1997). Reading between the lines. In D. Taylor (Ed) *Many families, many literacies. An international declaration of principles* (pp.71-81). Portsmouth: Heinemann.

Baker, L. (1999). Opportunities at home and in the community that foster reading engagement. In J.T. Guthrie & D. Alvermann (Eds) *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp.105-133). New York: Teachers College Press.

Baker, L.; Afflerbach, P. & Reinking, D. (1996). Developing Engaged Readers in School and Home Communities: An overview. In L. Baker; P. Afflerbach & D. Reinking. (Eds) *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. xiii-xxvii). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Baker, L.; Allen, J.; Schockley, B.; Pellegrini, A.; Galda, L. & Stahl, S. (1996). Connecting School and home: Constructing partnerships to foster reading development. In L. Baker; P. Afflerbach & D. Reinking. (Eds) *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp.21-41). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D. & Williams, H. (1998). Home Experiences related to the development of word recognition. In J. Metsala & L. Ehri (Eds) *Word recognition in beginning literacy* (pp. 263-287). London: Lawrence Earlbaum.

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997) Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32*(2), 69-82.

Baker, L.; Serpell, R. & Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In L. Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.236-252). Newark, Delaware: International Reading Association.

Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R. Fernandez-Fein, S. & Scher, D. (1994). *Contexts of Emergent Literacy: Everyday Home Experiences of Urban Pre-Kindergarten Children.* Reading Research Report nº24, National Reading Research Centre.

Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Scher, D., Fernandez-Fein, S., Munsterman, K., Hill, S., Goddard-Truit, V., & Danseco, E. (1996). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher*, *50*(1), 2-4.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Barré-de-Miniac, C. (1995). Genèse du rapport à l'écriture. Des contextes familiaux et scolaires aux apprentissages formels. *Voies* Livres, *71*, Lyon: Voies Livres.

Bártolo, V. (2000). Estudo da Motivação para a leitura em alunos do ensino básico. Tese de Mestrado. Braga: Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barton, D. (1991). Making sense of literacy in the home. In M. Carretero, M. Pope, R. Simons, J. Pozo. (Eds) *Learning and instruction: European research in an international context (Vol3).* New York: Pergamon Press.

Barton, D. (1994). The social impact of literacy. In L. Verhoeven (Ed) *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational implications* (pp.185-197). Amsterdam: John Benjamins Publishers Company.

Barton, D. (1997). Family literacy programmes and home literacy practices. In D. Taylor (Ed.) *Many families, many literacies. An international declaration of principles* (pp.101-109). Portsmouth: Heinemann.

Barton, D. (2001). Literacy in everyday contexts. In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 23-37). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community.* New York: Routledge.

Bauer, C. (1990). First books for your baby. In N. Colburn & M. Freeny. (Eds). *First Steps to Literacy. Library Programs for parents, teachers and caregivers* (pp. 29-32) Chicago: American Library Association.

Beals, De Temple e Dickinson (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. Dickinson (Ed). *Bridges to literacy: Children, families and schools* (pp.20-40). Cambridge: Blackwell Publishers.

Beck, I. & McKeown, M. (2001). Text Talk: Capturing benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher 55*(1), 10-20.

Bellés, R. (1985). Evaluación escolar de la escritura inicial. *Infancia e Aprendizage,* 30, 19-38.

Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.

BenFadhel, S. (1998). L'acquisition du langage écrit: une affaire communautaire. *Enfance*, 2, 213-219.

Bergeron, B.; Wermuth, S. & Hammar, R. (1997). Initiating portfolios through shared learning: Three perspectives. *The Reading Teacher*, *50*(7), 552-562.

Bernardin, J. (2001). Contre l'évidence du simple... l' entrée dans une autre culture. In G. Chauveau (Ed.) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp.16-31). Paris: RETZ

Besse, J.M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie,* 90, 17-22.

Besse, J.M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau; M. Remond & E. Rogovas-Chauveau (Eds). *L`Enfant Apprenti Lecteur. L`entrée dans le système écrit* (p. 43-72). Paris: INRP, L'Harmattan.

Besse, J.M. (1995). *L'Écrit, l`École et L'Illettrisme.* Les Guides Magnard. Paris: Éditions Magnard.

Besse, J.M. (1996). An approach to writing in kindergarten. In C. Pontecorvo; M. Orsolini; B. Burge & L. Resnick (Eds) *Children's early text construction* (pp. 127-144). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Block, C.; Oakar, M. & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly 37*(2), 178-206.

Bloodgood, J. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly, 34*(3), 342-367.

Bottomley, D. ; Henk, W. & Melnick, S. (1998). Assessing children's views about themselves as writers using the Writer Self-Perception Scale. *The Reading Teacher, 51*(4), 286-296.

Branston, P. (1996). Children and parents enjoying reading (CAPER): Promoting parent support in reading. In S. Wolfendale & K. Topping (Eds) *Family Involvement in Literacy* (pp. 18-32). London: Cassell.

Brewer, J. (1998). Literacy development of young children in a multilingual setting. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.119-130). Newark, Delaware: International Reading Association.

Britto, P. & Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond shared book reading: Dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds) *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 73-89). San Francisco: Jossey Bass.

Brooks, G. (1995) The National reading Project. National Foundation for Educational Research.

Brooks, G.; Gorman, T.; Harman, J.; Hutchison, D. & Wilkin, A. (1996). *Family literacy works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.

Brooks, G.; Gorman, T.; Harman, J.; Hutchison, D.; Kinder, K.; Moor, H. & Wilkin, A. (1997). *Family Literacy Lasts: The NFER Follow-up Study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.

Brooks, G.; Harman, J.; Hutchison, D.; Kendall, S. & Wilkin, A. (1999). *Family Literacy for New Groups. The National Foundation for Educational Research Evaluation of the Basic Skills Agency's Programmes for Linguistic Minorities, Year 4 and Year 7*. London: Basic Skills Agency.

Burgess, S. (1999). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and prereading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A 1-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, *34*(4), 400-402.

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.

Bus, A & Ijzendoorn, M. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: a cross-sectional study. *Child Development, 59*, 1262-1272.

Bus, A & Ijzendoorn, M. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 998-1015.

Cairney, T. (2002). Bridging home and school literacy: In search of transformative approaches to curriculum. *Early Child Development and care, 172*(2), 153-172.

Cairney, T. & Munsie, L. (1995). Parent participation in literacy learning. *The Reading Teacher, 48*(5), 392-403.

Campbell, R. (1996). *Literacy in nursery education.* London: Trentham Books.

Campbell, R. (1998). Looking at literacy learning in preschool settings. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.70-83). Newark, Delaware: International Reading Association.

Campbell, R. (2001). *Read-Aloud with young children.* Newark, Delaware: International Reading Association.

Cairney, T. (2002). Bridging home and school literacy: In search of transformative approaches to curriculum. E*arly Child Development and Care, 172* (2), 153-172.

Cardoso, M.L. & Solomon, J. (2002). Studies of Portuguese and British primary pupils learning science through simple activities in the home. *International Journal of Science Education, 24*(1), 47-60.

Casberg, R. (1998). How do we foster young children's writing development. In S. Neuman & K. Roskos (Eds) *Children achieving. Best practices in early literacy (*pp.198-222). Newark, Delaware: International Reading Association.

Castro, R. & Sousa, M.L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R Castro & M. L. Sousa (Eds) *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 129-147). Braga: Angelus Novus

Chapman, J. & Tummer, W. (1995). Development of Young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154-167.

Chapman, J. & Tummer, W. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67,* 279-291

Chauveau, G. (1993). Dynamiques école-famille-quartier et réussite en lecture au cours préparatoire. In M. Alves Martins; J.M. Besse; G. Chauveau; A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau. *La Lecture Pour Tous* (pp. 64-76). Paris: Armand Colin.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive e culturelle de la lecture*. Paris: RETZ.

Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique.* 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. (1989a). L`enfant, le milieu local et les savoirs scolaires. In G. Chauveau & L. Duro-Courdesses (Eds) *Écoles et quartiers- Des dynamiques éducatives locales* (pp. 55-67). Paris: L`Harmattan.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989b). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, 68, 7-28.

Chauveau, G. & Rogovas- Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture.* Les Guides Magnard. Paris: Éditions Magnard.

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.

Chittenden, E. & Courtney, R. (1995). Assessment of young children reading: Documentation as an alternative to testing. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed, pp. 107-120). Newark, Delaware: International Reading Association.

Clark, M. (1984). Literacy at home and at school: Insights from a study of young fluent readers. In H. Goelman, A. Oberg &F. Smith (Eds), *Awakening to Literacy* (pp. 122-130). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Clark, M. (1992). Sensitive observation and the development of literacy. *Educational Psychology, 12*(3-4), 215-223.

Clay, M. (1998). *By Different Paths to Common Outcomes.* York, Maine: Stenhouse Publishers.

Clay, M. (1999). *What did I write? Beginning writing behaviour* (16th ed.). Portsmouth: Heinemann.

Clay, M. (2000a). *An Observation survey of early literacy achievement* (8th ed.). Portsmouth: Heinemann.

Clay, M. (2000b). *Concepts about print. What have children learned about the way we print language?* Portsmouth: Heinemann.

Clay, M. (2000c). *Becoming Literate. The construction of inner control* (17thed). Portsmouth: Heinemann.

Colburn, N. (1990). Choosing and using books for the youngest children. In N. Colburn & M. Freeny. (Eds). *First Steps to Literacy. Library Programs for parents, teachers and caregivers* (pp. 1-12) Chicago: American Library Association.

Colburn, N. & Freeny, M. (Eds) (1990). *First Steps to Literacy. Library Programs for parents, teachers and caregivers.* Chicago: American Library Association.

Come, B. & Fredericks, A. (1995). Family literacy in urban schools: Meeting the needs of at-risk children. *The Reading Teacher, 48*(7), 566-570.

Cooper, J. (1993). *Literacy – Helping children construct meaning.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Courtney, A. & Abodeeb, A. (2001). *Journey of discovery: Building a classroom community through diagnostic-reflective portfolios*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Couture, R.; Lavoie, N.; Lévesques, J. & Roy, L. (1998). *Programme expérimental de développement de compétences auprés de parents que éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d`éveil*

au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire. Rapport Final de la Recherche, Rismouski: Les Éditions Appropriation.

Crain-Thoreson, C.; Dahlin, M. & Powell, T. (2001). Parent-Child interaction in three conversational contexts: Variation in style and strategy. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds) *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 23-37). SanFrancisco: Jossey Bass.

Cugmas, Z. (2002). Preliminary results of the scale of Self-Perception for School Children (SPSC). *Early Child Development and Care, 172*(1), 35-53.

Cullinan, B (1995). Literature for young children. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed, pp. 35-51). Newark, Delaware: International Reading Association.

Cullinan, B. (1986) Forward. In D. Taylor & D. Strickland. *Family Storybook Reading*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Cunningham, J. (1999a). How can we achieve best practices in literacy instruction. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (pp.34-45). New York: Guilford.

Cunningham, P. (1999b). What should we do about phonics? In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (pp.68-89). New York: Guilford.

Curto, L.; Morillo, M. & Teixeidó, M. (2000). *Escrever e Ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (Vol.1). Porto Alegre: Artes Médicas

Czerniewska, P. (1992). *Learning about writing.* Cambridge: Blackwell Publishers.

Dahl, K. & Freppon, P. (1995). A comparison of inner-city children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly, 30*(1), 50-74.

DeBruin-Parecki, A. (1999). Assessing Adult/Child Storybook Reading Practices. CIERA Report 2-004. Centre for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan School of Education. http://www.ciera.org/library/reports.

Deci, E. & Ryan, R. (1980). Empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp.39-80). New York: Academic Press.

Deci, E. & Ryan, R. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. In R. Dteers & L. Porter (Eds) *Motivation and work behaviour* (pp.44-58). New York: McGraw-Hill.

Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education.* New York: The Falmer Press.

Delgado Martins, R., Costa, A. & Ramalho, G. (2000). Processamento de informação pela leitura e pela escrita. In R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Eds). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares* (pp. 13-130). Lisboa: Editorial Caminho.

Dickinson, D. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*(2), 105-122.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'inteligence.* Paris: InterÉditions.

Dombey, H. & Spencer, M. (1994). Introduction. In H. Dombey & M. Spencer (Eds) *First Steps Together. Home-School early literacy in European Contexts* (pp. xi-xiv). London: Trentham Books.

Duke, N. (2000a). Print environments and experiences offered to first-grade students in very low- and very high- SES school districts. *Reading Research Quarterly, 35*(4), 456-457.

Duke, N. (2000b). 3,6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 202-224.

Downing, J. (1987). Clarté Cognitive et Conscience Linguistique. *Les Dossiers de L'Education*, 11/12, 31-42.

Downing, J.& Fijalkow, J.(1984). *Lire et raisonner: Education et Culture*. Toulouse: Editions Privat.

Downing, J. & Leong, C. (1982). *Psychology of Reading*. New York: Macmillan Publishing Co.

Eccles, J.; Wigfield, A.; Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.

Edwards, P. (1994). Mothers' and Teachers' responses to a book-reading program. In D. Dickinson (Ed). *Bridges to literacy: Children, families and schools.* (pp.175-208). Cambridge: Blackwell Publishers.

Edwards, P. (1995a). Combining Parent's and teacher's thoughts about storybook reading at home and school. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities* (pp.54-69). Newark, Delaware: International Reading Association.

Edwards, P. (1995b). Empowering low-income mothers and fathers to share books with young children. *The Reading Teacher*, 48(7), 558-564.

Edwards, P. (1999). School-Family connections: Why are they so difficult to create. In W. Hammond & T. Raphael (Eds) *Early Literacy Instruction for the New Millenium* (pp. 73-90). Michigan: Michigan Reading Association.

Edwards, P. & Pleasants, H. (1998). How can we provide for culturally responsive instruction in literacy? In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp. 98-120). Newark, Delaware: International Reading Association.

Elliot, J. & Hewison, J. (1994). Comprehension and interest in home reading. *British Journal of Educational Psychology, 64*(2), pp. 203-220).

Elley, W. (2001). Literacy in the present world: realities and possibilities. In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 225-242). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Enz, B. & Searfoss, L. (1995) Let the circle be unbroken: Teens as literacy learners and teachers. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.115-128). Newark, Delaware: International Reading Association.

Enz, B. & Vukelich, C. (1997). Assessing young children's literacy: Documenting growth and informing practice. *The Reading Teacher*, 50 (5), 430-434.

Everitt, B. (1996). *Making sense of statistics in psychology: A second level course.* Oxford: University Press.

Faria, L. (1998). Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 4*, 23-41.

Ferreiro, E. (1980). *Psico-génesis de la escritura*. Trabalho apresentado no 1° Congresso Brasileiro Piagetiano, Rio de Janeiro.

Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelman, A. Oberg &F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.154-173). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

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

Ferreiro, E. (1987b). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le context scolaire. *Les Dossiers de l'Education.* 11/12, 15-19.

Ferreiro, E. (1988a). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed) *La production de notations chez le jeune enfant* (pp.17-70). Paris: PUF.

Ferreiro, E. (1988b). Literacy development: a psychogenetic perspective. In D. Olson; N. Torrance & A. Hildyard (Eds) *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing.* (pp. 217-228). New York: Cambridge University Press.

Ferreiro, E. (1989). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (2ª ed., pp. 15-49). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Ferreiro, E. (1991). Psychological and epistemological problems on written representation of language. In M. Carretero, M. Pope, R. Simons, J. Pozo. (Eds) *Learning and instruction: European research in an international context* (Vol 3, pp. 157-173). New York: Pergamon Press.

Ferreiro, E. (1992). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed) *How Children Construct Literacy (*8th ed, pp. 12-25). Newark, Delaware: International Reading Association.

Ferreiro, E. (1994). Problems and pseudo-problems in literacy development: focus on Latin America. In L. Verhoeven (Ed) *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational implications* (pp.223-235). Amsterdam: John Benjamins Publishers Company.

Ferreiro, E. & Palácio (1988). *Lire –écrire à l' école. Comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et l'écriture.* Lyon: Ministére de l'Education National. CNDP. Académie de Lyon.

Ferreiro, E. & Sinclair, H. (1979). L'enfant et l'écrit. *Médecine et Hygiéne,* 1350, 3530-3536.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. ; Pontecorvo, C. & Zuchermaglio, C. (1996). How children interpret the doubling of letters in writing. In C. Pontecorvo; M. Orsolini; B. Burge & L. Resnick (Eds) *Children's early text construction* (pp. 145-163). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fiand, I. & Pottier, M. (1995). *La Pratique du livre pour les enfants dans les familles suivies en A.E.M.O. Judiciaires.* Comunicação apresentada no V Congres International d'Education Familiale, Porto.

Fijalkow, E. (1989). Mesurer la claret cognitive: La langage technique de la lecture-écriture. In *Actes du Colloque International Premier Contact Avec l'Écriture et la Lecture* (pp. 21-31). Rhodes: Helidoni.

Fijalkow, E. (1993). Clarté cognitive en grand section maternelle et lecture au cours préparatoire. In G. Chauveau; M. Remond. & E. Rogovas-Chauveau (Eds). *L'Enfant Apprenti Lecteur. L'entrée dans le système écrit* (pp. 83-104). Paris: INRP, L'Harmattan.

Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit.* Les Guides Magnard. Paris: Éditions Magnard.

Fisher, Flood & Lapp (1999). The role of literature in literacy development. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds). *Best Practices in literacy instruction* (pp. 119-135). New York: Guilford Press.

Fontaine, A. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica, 1*, 53-69.

Fontaine, A. M. (1991a). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica,* 7, 33-54.

Fontaine, A. M. (1991b). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica,* 2, 1-19.

Formosinho, J. (1998). De Gata Borralheira a Cinderela : Crónicas de uma paixão. In M. Alves Martins (Ed.) *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação Pré-escolar : Modelos, Investigação e Práticas Educativas* (pp.53-57). Lisboa : ISPA

Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação, 10*(1), 21-36.

Formosinho, J.; Ferreira, F.; Machado, J. & Ferreira, C. (1998). Construção de redes educativas locais: Uma experiência de agrupamento de estabelecimentos de 'Educação Primeira'. In L. Almeida; M.J. Gomes; P. Albuquerque & S. Caires (Eds). *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 130-133). Braga: Lusografe.

Fraser, V. (1998). The importance of story in children's learning: Some lessons from research. *Use of English*, 50 (1), 25-36.

Fraser, V. (1999). The importance of story for pre-school children's reading profiles. *Use of English*, 51 , 53-63.

Fuller, B.; Dellagnelo, L.; Strath, A.; Bastos, E.; Maia, M. Matos, K. Portela, A. & Vieira, A. (1999). How to raise children's early literacy? The influence of family, teacher, and classroom in northeast Brazil. *Comparative Education Review, 43*(1), 1-35.

Galda, L. & Cullinan (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. In D. Strickland. & L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp.134-142). Newark, Delaware: International Reading Association.

Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50*(1), 14-25.

Gambrell, L.; Almasi, J.; Xie, Q. & Heland, V. (1995). Helping first graders get a running start in reading. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.143-154). Newark, Delaware: International Reading Association.

Gambrell, L. & Marinak, B. (1998). Incentives and intrinsic motivation to read. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds) *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction.* (2nd ed, pp.205-217). Newark, Delaware: International Reading Association.

Gambrell, L. & Mazzoni, S. (1999). Principles of best practice: Finding the common ground. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (pp.11-21). New York: Guilford.

Gambrell, L. & Morrow, L. (1996) Creating motivating contexts for literacy learning. In L. Baker; P. Afflerbach & D. Reinking. (Eds) *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 67-87). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Gambrell, L.; Palmer, B.; Codling, R. & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*(7), 518-533.

Gaspar, M.F. (2001). O desenvolvimento numérico da crianças em idade pré-escolar. O projecto Mais-Pais. *Infância e Educação. Investigação e práticas,* 3, 115-150.

Gelardi, S. (1994). Collecting, analysing, and reporting alternative assessment results. In D. Holt (Ed.) *Assessing success in family literacy projects* (pp.93-118). McHenry: CAL, Delta Systems.

Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modéles explicatifs. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitive* (pp.19-28). Cousset: Delval.

Glass, G. & Hopkins, K. (1996). *Statistical methods in education and Psychology.* Boston: Allyn & Bacon.

Glover, R., Mitchell, J., Jones, M. & Okey, R. (1991). Promoting Family Literacy: An alternative intervention. *Journal of Instructional Psychology, 18*(3), 198-204.

Glynn, T. (1996). *Pause Prompt Praise: reading tutoring procedures for home and school partnership.* . In S. Wolfendale & K. Topping (Eds) *Family Involvement in Literacy* (pp.33-44). London: Cassell.

Gonçalves, F. & Mata, L. (2001). *Literacia Familiar, conceptualizações e funcionalidade da linguagem escrita. Que relações?* Comunicação apresentada no 2º Congresso Família, Saúde Mental e Políticas Sociais, Lisboa.

Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg &F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.102-109). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Goodman, Y. (1986a). Discovering children's inventions of written language. In Y. Goodman (Ed.) *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp. 1-11). Newark, Delaware: International Reading Association.

Goodman, Y. (1986b). Children's Knowledge about literacy development: An afterward. In Y. Goodman (Ed.) *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp. 115-123). Newark, Delaware: International Reading Association.

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

Goodman, Y. (1989). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (2ª ed., pp. 1-14). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Goodman, Y. (1992) The writing process. The making of meaning. In Y. Goodman.& S. Wilde *Literacy events in a community of young writers* (pp.1-16). New York: Teachers College Press.

Goodman, Y. (1996a). The roots of literacy. In S. Wilde (Ed.) *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1980, pp. 121-147). Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y. (1996b). Beginning reading development: Strategies and principles. In S. Wilde (Ed.) *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1983, pp. 148-161). Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y. (1996c). Early literacy development: A sociotransactional view. In S. Wilde (Ed.) *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1992, pp. 162-173). Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y. (1996d). Roots of the whole language movement. In S. Wilde (Ed.) *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1989, pp. 264-285). Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y. (1997). Multiple roads to literacy. In D. Taylor (Ed.) *Many families, many literacies. An international declaration of principles* (pp.56-62). Portsmouth: Heinemann.

Goodman, Y. & Goodman, K. (1992). Vygotsky in a whole-language perspective. . In L. Moll (Ed.) *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (1990, pp. 223-250). New York: Cambridge University Press

Goodman, Y. & Goodman, K. (1996). Vygotsky in a whole language perspective. In S. Wilde (Ed.) *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1989, pp. 286-298). Portsmouth, NH: Heinemann.

Gorman, T.P. & Brooks, G. (1996). *Assessing Young Children's Writing: A step by step guide.* London: Basic Skills Agency.

Grant, A. (1997). Debating intergenerational family literacy: Myths, critiques and counter perspectives. In D. Taylor (Ed.) *Many families, many literacies. An international declaration of principles* (pp.216-225). Portsmouth: Heinemann.

Graves, R.& Wendorf, J. (1995). The reading is fundamental motivational approach to family literacy. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.129-142). Newark, Delaware: International Reading Association.

Gregory, E. (1996). Learning from the community: A family literacy project with Bangladeshi-origin children in London. In S. Wolfendale & K Topping (Eds) *Family involvement in literacy. Effective partnerships in Education.* (pp.89- 102). London: Cassel.

Grossi, P. (1986). Applying psychogenesis principles to the literacy instruction of lower-class children in Brazil. In Y. Goodman (Ed.) *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp. 99-114). Newark, Delaware: International Reading Association.

Guimard, P. (1997). Représentation de l`écrit et competences cognitives en fin de maternelle. *Enfance*, 4, 469-482.

Guthrie, J. & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist, 32*(2), 95-105.

Guthrie, J. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J.T. Guthrie & D. Alvermann (Eds) *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp.17-45). New York: Teachers College Press.

Guthrie, J. & Knowles, K. (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 159-176). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Guthrie, J. & McCann, A. (1998). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds) *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction.* (2nd ed, pp. 128-148). Newark, Delaware: International Reading Association.

Guthrie, J.; McGough, K.; Bennett, L. & Rice, M. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker; P. Afflerbach & D. Reinking. (Eds) *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp.165-190). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Guthrie, J. & Wigfield, A. (1998). Reading Engagement: A rationale for theory and teaching. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds) *Motivating readers through integrated instruction* (pp.1-11). Newark, Delaware: International Reading Association.

Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis with* readings (4th ed). New jersey: Prentice-Hall International.

Hall, C. & Coles, M. (1999). *Children's reading choices.* London: Routledge.

Hall, N. (1987a). *The Emergence of Literacy.* London: Hodder & Stoughton.

Hall, N. (1987b). Nursery children's views about reading and writing. In C. Anderson (Ed) *The abc and beyond* .(pp. 149-156). MacMillan Education.

Hall, N. & Robinson, A. (1997). *Exploring writing and play in the early years* (2nd ed). London: David Fulton

Hammond, W. (1999). A balanced early literacy curriculum: An ecological perspective. In W. Hammond & T. Raphael (Eds) *Early Literacy Instruction for the New Millenium* (pp. 113-135). Michigan: Michigan Reading Association.

Hancock, R. & Gale, S. (1996). *Hackney PACT: Reflecting on the experience of promoting home reading programmes.* In S. Wolfendale & K. Topping (Eds) *Family Involvement in Literacy* (pp. 7-17). London: Cassell.

Hancock, R., Bettlestone, F., Sheath, G. & Smith, P. (1994). Getting started on the PICC project. In H. Dombey & M. Spencer (Eds) *First Steps Together. Home-School early literacy in European Contexts* (pp. 55-72). London: Trentham Books.

Handel, R. & Goldsmith, E. (1994) Family reading – Still got it: Adults as learners, literacy resources, and actors in the world. In D. Dickinson (Ed). *Bridges to literacy: Children, families and schools.* (pp.150-174). Cambridge: Blackwell Publishers.

Hannon, P. (1987). A study of the effects of parental involvement in the teaching of reading on children's reading test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 56-72.

Hannon, P. (1989). How should parental Involvement in the teaching of reading be evaluated? *British Educational Research Journal, 15*(1), 33-40.

Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School. Research and Practice in Teaching Literacy with parents.* London: The Falmer Press

Hannon, P. (1996). School is too Late: preschool work with parents. In S. Wolfendale & K. Topping (Eds) *Family Involvement in Literacy* (pp. 63-74). London: Cassell.

Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.121-143). Newark, Delaware: International Reading Association.

Hannon, P & James, S. (1990). Parents' and Teachers' Perspectives on Pre-School Literacy Development. *British Educational Research Journal, 16*(3), 259-272.

Hannon, P. & Weinberger, J. (1994). Sharing ideas about pre-school literacy with parents. In H. Dombey & M. Spencer (Eds) *First Steps Together. Home-School early literacy in European Contexts*. (pp. 11-13). London: Trentham Books.

Harp, B. & Brewer, J. (2000). Assessing reading and writing in the early years. In D. Strickland.& L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp. 154-167). Newark, Delaware: International Reading Association.

Harrison, C. (1995). Family literacy practices in the United Kingdom – An international perspective. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.223-235). Newark, Delaware: International Reading Association.

Harste, J. & Woodward, V. (1995). Fostering needed change in early literacy programs. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed, pp. 147-159). Newark, Delaware: International Reading Association.

Harter, S. (1985). *Manual for self-perception profile for children*. Denver: University of Denver Press.

Harter, S. (1989). Causes, correlates and functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds) *Perceptions of competence and incompetence across life-span* (pp. -). New Haven: Yale University Press.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale and acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.

Heath, S. (1987). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. Mayor & A. Pugh. (Eds) *Language, Communication and Education* (pp. 258-283). Kent: Open University.

Heath, S. & Thomas (1984). The Achievement of preschool literacy for other and child. In H. Goelman, A. Oberg &F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.51-71). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Henk, W. & Melnick, S. (1995). The Reader Self perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher 48*(6), 470-482.

Herschel, H. (1990). Start with a story: Circle time for preschoolers. In N. Colburn & M. Freeny. (Eds). *First Steps to Literacy. Library Programs for parents, teachers and caregivers* (pp. 56-69) Chicago: American Library Association.

Hewison, J. & Tizard, B. (1980). Parental Involvement and reading attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215.

Hiebert, E. (1986). Issues related to home influences on young children's print-related development. In D. Yaden. & S. Templeton (Eds). *Metalinguistic awareness and beginning literacy. Conceptualising what it means to read and write* (pp.145-158). Portsmouth: Heinemann.

Hiebert, E. & Raphael, T. (1998). *Early Literacy Instruction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Hoffman, J. (1995). The family portfolio: Using authentic assessment in family literacy programs. *The Reading Teacher, 48*(7), 594-597.

Holt, D. (1994). Alternative approaches to assessment and evaluation. In D. Holt (Ed.) *Assessing success in family literacy projects* (pp.1-13). McHenry: CAL, Delta Systems.

Hood, W. (1989). 'If the teacher comes over, pretend it's a telescope!'. In K. Goodman.; Y. Goodman, & W. Hood (Eds) T*he Whole language Evaluation Book* (pp.27-43). Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Houston, M. (1995). Raconte moi une histoire (et raconte-la moi encore une foi). [On-line]. Available: http://www.cfc-efc.ca/docs/00001014.htm. (23 Nov. 1998).

Jacob, E. (1984). Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.73-83). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores.* Coimbra: Quarteto

Jones, M. (1990). Children's Writing. In R. Grieve & M. Hughes (Eds) *Understanding children: Essays in honour of Margaret Donaldson.* (pp. 94-120), Oxford: Basil Blackwell.

Jordan, G.; Snow, C. & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly,* 35(4), 524-546.

Karweit, N. (1994). The effect of story reading on the language development of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. In D. Dickinson (Ed). *Bridges to literacy: Children, families and schools* (pp.43-65). Cambridge: Blackwell Publishers.

Kasten, W. (2002). Introduction: Honouring the individual in literacy development. *Reading & Writing Quarterly, 18*(2), 1-4.

Kemp, M. (1996). Parents, teachers, children: A whole literacy education system. In S. Wolfendale & K. Topping (Eds). *Family Involvement in Literacy. Effective partnerships in education* (pp.75-88). London: Cassel.

Keppel, G.; Sanfley, W. & Tokunaga, H. (1992). *Introduction to design & analysis (*2nd ed). New York: W.H. Freeman & Company..

Klesius, J. & Griffith, M. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher, 49*(7), 552-560.

Koskinen, P.; Blum, I.; Tennant; N. Parker, E.; Straub, M. & Curry, C. (1995) Have you heard any good books lately? Encouraging shared reading at home with books and audiotapes. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities* (pp.87-103). Newark, Delaware: International Reading Association.

Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy.* London: Routledge.

Kupetz, B. & Green, E. (2001). Sharing books with infants and toddlers: Facing the challenges. [On-line]. Available: http://www.homelearningcenter.com/articles/sharing..html. (23 Mar 2001).

Labbo, L. & Ash, G. (1998). What is the role of computer-related technology in early literacy? In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.180-197). Newark, Delaware: International Reading Association.

Labbo, L., Reinking, D. & McKenna, M. (1999). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (pp.311-327). New York: Guilford.

Landsmann, L.T. (1986). Literacy development and pedagogical implications: Evidence from the Hebrew system of writing.. In Y. Goodman (Ed.) *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp. 26-44). Newark, Delaware: International Reading Association.

Langer, J. (2001). Literature as an environment for engaged readers. In L.Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 177-194). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Leichter, H. (1984). Families as environments for literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.38-50). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Leseman, P. & Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly 33*(3), 294-318.

Leseman, P. & Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-93).New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Leslie, L. & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 404-424.

Lewis, D. (1968). *Experimental design in education.* London: University of London Press.

Lopes, C. (1996). *Caracterização das representações, práticas e hábitos de leitura e escrita em famílias com elevado nível sociocultural.* Monografia de fim de curso, ISPA.

Manning, M.; Long, R.; Manning, G & Kamii, C. (1986). *Spelling in kindergarten: A replication of the Ferreiro-Teberosky research.* Paper presented at II Jornadas Internacionales de psicologia Y Educacion, Madrid.

Marsh, H. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1291-1308

Marsh, H.; Barnes, J.; Cairns, L & Tidman, M. (1984). Self-descriptions questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 5*(76), 940-956.

Marsh, H.; Craven, R. & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years age: measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology 83*(3), 377-392.

Martens, P. (1998). Growing as a reader and writer: Sarah's inquiry into literacy. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.51-67). Newark, Delaware: International Reading Association.

Martinez, J.P. (1994). La coopération famille-école et apprentissage précoce du langage écrit. In B. Terrisse & G. Boutin (Eds) *La famille et l'education de l'enfant - de la naissance à six ans* (pp.93-109). Québec, Montréal: Les Éditions Logiques.

Mason, J.; Peterman, C. & Kerr, B. (1995). Reading to kindergarten children. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging literacy: Young children learn to read and write (7ª* ed., pp. 52-62). Newark, Delaware: International reading Association.

Mata, L. (1988). *Análise da escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos. Diferenças individuais e conceptualizações dominantes.* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mata, L. (1991a). Interacção entre Crianças e Apropriação da Linguagem Escrita, *Inovação, 4*(1), 167-179.

Mata, L.(1991b). Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita - Papel das Interacções Sociais, *Análise Psicológica, 9* (3/4), 403-410.

Mata, L. (1991c). Descoberta da linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância,* 20, 11-16

Mata, L. (1995). *Práticas Familiares sobre Leitura e Escrita.* Comunicação apresentada no Véme Congrés International D´Education Familiale, Porto.

Mata, L. (1997). Escrita - Meio de comunicação só para os crescidos? *Cadernos de Educação de Infância,* 44, 4-8.

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. (1999a). *Habitudes et Pratiques Familiales de Lecture et Ecriture.* Comunicação apresentada no VII International Congress on Family Education, Pádua.

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.; Alves Martins, M. & Formosinho, J. (2002). *Motivation for reading and writing in preschool and first grade children.* Comunicação apresentada no 12th European Conference on Quality in Early Childhood Education, Lefkosia, Chipre.

Mata, L. & Monteiro, V. (2001) "Eu e a Leitura" – Escala de avaliação da motivação para a leitura. In B. Silva & L. Almeida *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol 2, pp. 233-238), Braga: Universidade do Minho.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Mayfield, M. (1998) *Family Literacy Programs: A global perspective.* Comunicação apresentada no 22nd World Congress of the Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire, Copenhagen.

McCarthey, S.; Hoffman, J. & Galda, L. (1999). Readers in Elementary classrooms: Learning goals and Instructional principles that can inform practices. In J. Guthrie & D. Alvermann (Eds) *Engaged Reading. Processes, practices and policy implications* (pp. 46-80). New York: teachers College Press.

McCombs, B. (1996). Alternative perspectives for motivation. In L. Baker; P. Afflerbach & D. Reinking. (Eds) *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 67-87). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

McCombs, B. (1997). Commentary: Reflections on Motivation for reading- Through the looking glass of theory, practice, and reader experiences. *Educational Psychologist, 32*(2), 125-134.

McCormick, C. & Mason, J. (1989). Intervention Procedures for increasing Preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (2ª ed., pp. 90-115). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

McGee, L. (1998). How do we teach literature to young children. In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.162-179). Newark, Delaware: International Reading Association.

McGee, L. & Purcell-Gates, V. (1997). "So what's going on in research on emergent literacy?". *Reading Research Quarterly, 32*(3), 310-318.

McGee, L. & Richgels, D. (1996). *Literacy's beginnings. Supporting young readers and writers* (2°ed). Boston: Allyn & Bacon.

McKee, P. & Rhett, N. (1995). The Even Start family literacy program. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.155-166). Newark, Delaware: International Reading Association.

McKenna, M. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds). *Literacy and Motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp.135-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

McKenna, M.; Kear, D. & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934-955.

McLane, J. (1992).Writing as a social process. In L. Moll (Ed) *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 304-318). New York: Cambridge University Press.

McLane, J. & McNamee,G. (1990*). Early Literacy (The Developing child series).* Harvard: Harvard University Press.

McNaughton, S. (2001). Co-constructing expertise: The development of parents' and teachers' ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Literacy 1*(1), 40-58.

McNaughton, S.; Parr, J.; Timperley, H. & Robinson, V. (1992). Beginning Reading and Sending Books Home to Read: a case for some fine tuning. *Educational Psychology, 12*(3-4), 239-246.

Merttens, R.; Newland, A. & Webb S. (1996). *Learning in Tadem. Involving Parents in their children's education.* Warwickshire: Scholastic Ltd.

Mialaret, G. (1969). Psicologia experimental da leitura da escrita e do desenho. In G. Mialaret *Tratado de Psicologia Experimental, III.* S. Paulo: Forense.

Miller, L. (1996). *Towards Reading*. Buckingham: Open University Press.

Miller, L. (1998). Literacy interactions through environmental print. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.100-118). Newark, Delaware: International Reading Association.

Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Monteiro, V. (1998). Programa tutorial em crianças do 4° ano de escolaridade: Benefícios cognitivos. *Análise Psicológica,*16(2), 272-283.

Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1°, 2°, 3° e 4° ano de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas,* 3, 49-68.

Monteiro, V. & Mata, L. (2002). *Motivation for Reading Questionnaire.* Comunicação apresentada na 8th International Conference on Motivation/ Workshop on Achievement and Task Motivation, Moscovo.

Monzó, L. & Rueda, R. (2001). *Constructing Achievement Orientations toward literacy: An analysis of sociocultural activity in latino home and community contexts.* CIERA Report nº 1-011. Centre for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan School of Education. http://www.ciera.org/library/reports. Out.2001

Morrow, L. (1995a). Family Literacy: New perspectives, new practices. L. Morrow (Ed) *Family Literacy: Connections in schools and communities* (pp. 5-10). Newark: International Reading Association.

Morrow, L. (1995b). Functional uses of reading and shared literacy activities in Iceland homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly 30*(2), 194-219.

Morrow, L. (1995c). Designing the classroom to promote literacy development. In Strickland, D. & Morrow, L. (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed., pp.121-134). Newark, Delaware: International Reading Association.

Morrow, L. (1995d). (Ed) *Family Literacy: Connections in schools and communities.* Newark: International Reading Association.

Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years- Helping children read and write* (3ªed.). Boston: Allyn & Bacon.

Morrow, L. (2000). Organizing and Managing a language arts block. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp. 83-98). Newark, Delaware: International Reading Association.

Morrow, L. & Asbury, E. (1999). Best practices for a balanced early literacy program. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley, (Eds) *Best practices in literacy instruction.* (pp.49-67). New York: Guilford.

Morrow, L. & Gambrell, L. (1998). How do we motivate children toward independent reading and writing? In S. Neuman & K. Roskos (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.144-161). Newark, Delaware: International Reading Association.

Morrow, L; Paratore, J. & Tracey, D. (1994). *Family Literacy: New perspectives, new opportunities.* Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission

Morrow, L.; Scoblionko, J. & Shafer, D. (1995). The family writing and reading appreciation program. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities* (pp.70-86). Newark, Delaware: International Reading Association.

Morrow, L.; Tracey, D. & Maxwell, C. (Eds) (1995). *A Survey of Family Literacy in the United States.* Newark, Delaware: International Reading Association.

Morrow, L. & Young, J. (1997). A Family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 736-742.

Munn, P. (1996). Progression in Learning Literacy and Numeracy in the Preschool. In M. Hughes (Ed) *Progression in Learning* (pp.15-23). Clevedon: Multilingual Matters.

Munn, P. & Schaffer, R. (1996). Teaching and learning in the preschool period. In M. Hughs (Ed). *Teaching and learning in changing times* (pp. 109-128). Cambridge: Blackwell.

Nabuco, E. (1997). Três curriculos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação, 10* (1), pp. 73-87.

Neuman, S. (1995a). Reading together: A community-supported parent tutoring program. *The Reading Teacher, 49*(2), 120-129.

Neuman, S. (1995b) Enhancing adolescent mothers guided participation in literacy. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities* (pp.104-114). Newark, Delaware: International Reading Association.

Neuman, S. (1998). How Can we enable all children to achieve? In S. Neuman & K. Roskos (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.5-19). Newark, Delaware: International Reading Association.

Neuman, S. (1999a). Creating continuity in early literacy: Linking home and school with a culturally responsive approach. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (pp.258-270). New York: Guilford.

Neuman, S. (1999b). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly,* 34(3), 286-311.

Neuman, S. & Bredekamp, S. (2000). Becoming a reader: A developmentally appropriate approach. In D. Strickland.& L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp. 22-34). Newark, Delaware: International Reading Association.

Neuman, S. & Celano, D. (2001a). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly, 36*(1), 8-26.

Neuman, S. & Celano, D. (2001b). Books aloud: A campaign to "put books in children's hands" *The Reading Teacher, 54*(6), 550-557.

Neuman, S.; Celano, D., Greco, A. & Shue, P. (2001). *Access for all. Closing the book gap for children in early education.* Newark, Delaware: International Reading Association.

Neuman, S.; Copple, C. & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children.* Washington: NAEYC.

Neuman, S. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviours in play. *Reading Research Quarterly, 27*(3), 203-225.

Neuman, S. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly, 32*(1), 10-32.

Neves, M. & Alves Martins, M. (1994). *Descobrindo a Linguagem Escrita – Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária.* Lisboa: Escolar Editora.

Newby, T. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology 83*(2), 195-200.

Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology, 19*(3), 445-451.

Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language,* 5, 1-15.

Nixon, J. & Topping, K. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction. *Educational Psychology, 21*(1), 41-58.

Nutbrown, C. (1997). *Recognising early literacy development: Assessing children's achievements.* London: Paul Chapman Publishing.

Nutbrown, C. Hannon, P. (1993). Assessing early literacy – New methods needed. *International Journal of Early Childhood, 25*(2), 27-30.

Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, *46*(8), 672-681.

Oldfather, P. & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literacy learning. In L. Baker, ; P. Afflerbach & D. Reinking (Eds). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp.89-113). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F. (2001). A sala da Carvalhosa: Um processo contínuo de investigação-acção. In J. Oliveira Formosinho & J. Formosinho (Orgs). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* pp. 148-164. Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.

Oliveira - Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira Formosinho & J. Formosinho (Orgs). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto (*pp. 27-61). Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.

Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system. Developmental changes between and within self-concepts.* New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Orellana, M. & Hernández, A. (1999). Talking the walk: Children reading urban environmental print. *The Reading Teacher*, *52*(6), 612-619.

Owocki (1998). Facilitating literacy through play and other chil-centered experiences. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.192-205). Newark, Delaware: International Reading Association.

Paratore, J. (1995). Implementing an Intergenerational Literacy Project: Lessons learned. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities* (pp.37-53). Newark, Delaware: International Reading Association.

Paratore, J. (2002). Home and school together: Helping beginning readers succeed. In A. Farsrup & S. Samuels (Eds). What research has to say about reading instruction (3rd ed. pp.48-68). Newark, Delaware: International Reading Association.

Paratore, J., Melzi, G. & Krol-Sinclair, B. (1999). *What should we expect of family literacy? Experiences of latino children whose parents participate in an intergenerational literacy project*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Pearson, P. & Raphael, T. (1999a). Toward an ecologically balanced literacy curriculum. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (pp.22-33). New York: Guilford.

Pearson, P. & Raphael, T. (1999b). Toward a more complex view of balance in the literacy curriculum. In racy curriculum. In W. Hammond & T. Raphael (Eds) *Early Literacy Instruction for the New Millenium* (pp. 1-21). Michigan: Michigan Reading Association.

Peixoto, F. (1996). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares emadolescentes. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, (pp. 145-150). Braga:Universidade do Minho.

Peixoto, F. & Alves Martins (2001). Effects of gender age and school achievement on self representations and valuing of the school. Comunicação apresentada na IX conferência europeia da European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg, Suíça.

Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica, 3*(11), 401-413.

Peixoto, F. & Mata, L. (1999). *Autoconceito e auto-estima: Efeito diferencial do género na adolescência*. Comunicação apresentada no 9º Colóquio de Psicologia Clínica, Género e psicologia, Lisboa.

Pellegrini, A., Brody, G.& Sigel, I. (1985). Parent's book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology,* 77 (3), 332-340.

Pellegrini, A. & Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In D. Strickland.& L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp. 58-65).Newark, Delaware: International Reading Association.

Pellegrini, A.; Galda, L., Shockley, B., & Stahl, S. (1995). The nexus of social and literacy experiences at home and school: implications for primary school oral language and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (3), 273-285.

Pellegrini, A.; Perlmutter, J.; Galda, L. & Brody, H. (1990). Joint Reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development, 61*, 443-453.

Perret-Clermon, A.N. (1983). *Desenvolvimento da Inteligência e Interacção Social.* Lisboa: Instituto Piaget.

Pesão, J. (1997). *Práticas Familiares de Linguagem escrita e representações sobre o processo de aprendizagem- Estudo exploratório em meio urbano.* Monografia de fim de curso, ISPA.

Pigem, N. (1999). Diversité des styles de lecture des parents avec leur enfant âgé de quatre-cinq ans. *Les Dossiers des Sciences de L'Education*, 1, 119-136.

Pontecorvo, C. (1994). Emergent literacy and education. In L. Verhoeven (Ed) *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational implications* (pp.333-348). Amsterdam: John Benjamins Publishers Company.

Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education, 3*(4), 371-398.

Pontecorvo, C. & Zuchermaglio, C. (1992). A Passage to literacy: Learning in a social context. In Y. Goodman (Ed) *How Children Construct Literacy* (8th ed, pp. 59-98). Newark, Delaware: International Reading Association.

Prêteur, Y. & Carayon, C. (1986). L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans. Étude de l'influence du milieu socio-culturel sur le choix des loisirs et la compétence en lecture. *Enfance*, 2/3, 279-296.

Prêteur, Y. & Courty, L. (1995). L'approche fonctionnelle de l'écrit à l'école: Quels avantages pour les apprenants en l'absence de pratiques socio-familiales? *Aprendizagem/ Desenvolvimento*, *4*(15/16), 117-134.

Prêteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (1991). Conceptions Educatives Parentales vis-à-vis l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire: Etude Comparative selon deux systèmes socio-culturels et politiques (RFA et France). *Enfance, 45*(1-2), 83-97.

Prêteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (1995a). Le rôle des contextes éducatifs familiaux spécifiques sur le développement des compétences écrites des enfants de 5 à 8 ans. *Aprendizagem/ Desenvolvimento*, IV (15/16), 135-143.

Prêteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (1995b) Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales? *Revue Française de Pédagogie*, 113, 83-92.

Purcell-Gates (1997). *Other People's words. The cycle of low literacy.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Purcell-Gates (2001). Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds) *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 7-22). SanFrancisco: Jossey Bass.

Purcell-Gates, V.; L'Allier, S. & Smith, D. (1995). Literacy at the Harts' and the Larsons': Diversity among poor, inner-city families. *The Reading Teacher*, 48(7), 572-578.

Quezada, S. (1996). Developing literacy programs in small and medium-sized libraries. *Small Libraries Publications*, 22.

Quezada, S. & Nickse, R. (1993). *Community collaborations for family literacy handbook.* Neal Schuman Pub.

Ramírez, D. (1994). Integrating program planning, implementation, and evaluation. In D. Holt (Ed.) *Assessing success in family literacy projects* (pp.15-34). McHenry: CAL, Delta Systems.

Ramos, J. (1989). A influência da interacção social no desenvolvimento do conhecimento infantil sobre escrita (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development* 10, 381-405.

Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, *35*(1), 20-28.

Reinking, D. & Watkins, J. (2000). A formative experiment investigating the use of multimedia book reviews to increase elementary students' independent reading. *Reading Research Quarterly, 35*(3), 384-419.

Resnick, M.B., Roth, J., Aaron, P.M., Scott, J., Wolking, W.D., Larsen, J.J. & Packer, A.B. (1987). Mothers Reading to Infants: A new observational tool. *The Reading Teacher*, *40*(9), 888-894.

Reynolds, B. (1998). To teach or not to teach reading in the preschool ... That is the question. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.155-168). Newark, Delaware: International Reading Association.

Richgels, D.; Poremba, K. & McGee, L. (1996). Kindergartners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, *49*(8), 632-642.

Rog, L. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten.* Newark, Delaware: International Reading Association.

Rogovas-Chauveau, E. (1993). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In M. Alves Martins; J.M. Besse; G. Chauveau; A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau (Eds) *La Lecture Pour Tous* (pp. 17-32). Paris: Armand Colin.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly, 32*, 168-183.

Roser, N. Flood, J. & Lapp, D. (1995). Is it reasonable ...? A Photo essay. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed., pp.80-95). Newark, Delaware: International Reading Association.

Roskos, K. & Christie, J. (2001) Examining the play-literacy interface: A critical review and futures directions. *Journal of Early Childhood Literacy 1*(1) 59-89.

Rowe, D. (1994). *Preschoolers as authors- Literacy learning in the social world of the classroom.* Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Rowe, K. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. ***British** Journal of educational Psychology*, 61, 19-35.

Rueda, R.; MacGillivray, L.; Monzó, L. & Arzubiaga, A. (2001). *Engaged Reading: A multilevel approach to considering sociocultural factors with diverse learners*. CIERA report nº 1-012. Centre for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan School of Education. http://www.ciera.org/library/reports. Out.2001

Salinger, T. (1998). How do we assess young children's literacy learning?. In S. Neuman & K. Roskos (Eds). *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy (pp.*223-249). Newark, Delaware: International Reading Association.

Saracho, O. (2002a). Teacher's roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care, 172* (1), 23-34.

Saracho, O. (2002b). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care, 172* (2), 113-122.

Scher, D. & Baker, L. (1996). *Attitudes toward reading and children's home literacy environments.* Paper apresentado no encontro da American Educational Research Association, New York.

Scher, D. & Baker, L. (1997). *Children's conceptions and motivations regarding reading and their relations to parental ideas and home experiences.* Poster symposium, Society for Research in Child Development, Washington.

Schickedanz, J.. (1995). The place of specific skills in preschool and kindergarten. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed, pp. 96-106). Newark, Delaware: International Reading Association.

Schickedanz, J. (1998). What is a developmentally appropriate practice in early literacy? Considering the alphabet. In S. Neuman & K. Roskos (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp. 20-37). Newark, Delaware: International Reading Association.

Schieffelin, B & Cochran-Smith M. (1984). Learning to Read Culturally: Literacy before schooling. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.3-23). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Schmidt, P. (1995). Working and playing with others: cultural conflict in a kindergarten literacy program. *The Reading Teacher, 48*(5), 404-412

Schunk, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds) Research on motivation in education (Vol 3, 13-44). San Diego: Academic Press.

Scrivens, G. (1998). Nursery children as emerging readers and writers. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.169-191). Newark, Delaware: International Reading Association.

Segel, E. (1994). Promoting literacy by beginning with books. In D. Dickinson (Ed). *Bridges to literacy: Children, families and schools.* (pp.66-79). Cambridge: Blackwell Publishers.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Chid Language*, 24, 123-138.

Sénéchal, M. (2000). Examen du lieu entre lecture de livres et développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance,* 2, 169-186.

Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds) *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39-52). SanFrancisco: Jossey Bass.

Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 520-536.

Sénéchal, 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.

Sénéchal, M, Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual differences in 4 year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 218-229.

Serafini, F. (2002). Dismantling the factory model of assessment. *Reading & Writing Quarterly, 18*(2), 67-85.

Shanahan, T.; Mulhern, M & Rodriguez-Brown, F. (1995). Project FLAME: Lessons learned from a family literacy program for linguistic minority families. *The Reading Teacher, 48*(7), 586-593.

Shoffner, L. (1990). The effects of home environment on achievement and attitudes toward computer literacy. *Educational Research Quarterly, 14*(1), 6-14.

Silva, A.C. (1992). *Estudo comparativo dos processos interactivos numa tarefa de escrita em crianças com competências fonológicas diferenciadas.* Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Silva, A.C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. *Inovação, 7*(2), 201-212.

Silva, A.C. (2001). *Até à compreensão do princípio alfabético. A interacção entre a evolução das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e os progressos na consciência fonológica: Três estudos experimentais.* Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças.* Lisboa: Ministério da Educação, GEP.

Sim-Sim, I. (1993). De que é que falamos quando falamos de leitura... In L. Almeida & I. Ribeiro (Eds) *A Organização dos serviços de psicologia em Portugal* (pp. 27-40). Braga: APPORT

Sim-Sim, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação, 7*(2), 145-171.

Sim-Sim, I. (1999). Porque é que literacia se escreve com "D". *A Revista da ESES,* 10, 27-35.

Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second grades in oral response to picture storybooks read-alouds. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 252-275.

Skaalvik, E. M. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 593-598.

Smith, C. (2001). Click and turn the page: An exploration of multiple storybook literacy. *Reading Research Quarterly, 36*(2), 152-183.

Snow, C.; Barnes, W.; Chandler, J.; Goodman, I. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Snow, C. & Ninio, A. (1989). The Contracts of Literacy: What children learn from learning to read books. In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy: Writing and reading* (2ª ed., pp.116-138). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Coorporation.

Somerfield, B. (1995). Parents and children reading together: The Barbara Bush foundation for family literacy. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.184-195). Newark, Delaware: International Reading Association.

Sonnenschein, S.; Baker, L.; Serpell, R.; Scher, D.; Fernandez-Fein, S. & Munsterman, K. (1996). *Strands of Emergent Literacy and their antecedents in the home: Urban Preschoolers Early literacy development.* Reading Research Report nº48, National Reading Research Centre.

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.

Sorsby, A. & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.

Sousa, M.L. (1998). 'Agora não posso. Estou a ler!' In R Castro & M. L. Sousa (Eds) *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 55-70). Braga: Angelus Novus.

Spreadbury, J. (1998). Reading – It's a natural: Reading aloud to children in the home. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.30-38). Newark, Delaware: International Reading Association.

Sroka, I.; Betancourt, J. & Ozaeta, M. (1995). Parents and children reading together: The Barbara Bush foundation for family literacy. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.196-205). Newark, Delaware: International Reading Association.

Stainthorp, R. & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading 23*(1), 41-54.

Stanovich, K & Cunningham (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 211-229.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn. From theory to practice* (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon

Stipek, D.; Feiler, R.; Daniels, D. & Milburn, M. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.

Stipek, D. & Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology, 33*(4), 711-723.

Stipek, D. & Seal, K. (2001). *Motivated Minds. Raising children to love learning.* New York: Henry Holt and Company.

Street, B. (1997). Family literacy and the politics of literacy. In D. Taylor (Ed.) *Many families, many literacies. An international declaration of principles* (pp.207-210). Portsmouth: Heinemann.

Street, B. (2001). Literacy empowerment in developing societies. In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 291-300). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Strickland, D. (1995). A model for change: Framework for an emergent literacy curriculum. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed, pp. 135-146). Newark, Delaware: International Reading Association.

Strickland, D. (2000). Classroom intervention strategies: Supporting the literacy development of young learners at risk. . In D. Strickland.& L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp. 99-110). Newark, Delaware: International Reading Association.

Strickland, D. (2002). The importance of effective early instruction. In A. Farsrup & S. Samuels (Eds). *What research has to say about reading instruction* (3rd ed. pp.69-86). Newark, Delaware: International Reading Association.

Strickland,D. & Taylor, D. (1995). Family storybook reading: Implications for children, families, and curriculum. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed, pp. 27-34). Newark, Delaware: International Reading Association.

Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five and six-year-old children's reading: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 65*(3), 287-296.

Sulzby, E. (1985a). Kindergartners as writers and readers. In M. Farr (Ed.) *Advances in Writing Research. Children's early writing development* (Vol.1, pp.127-199). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Sulzby, E. (1985b). Children's emergent reading of favourite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly, 20*(4), 458-481.

Sulzby, E. (1989). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (2ª ed., pp. 50-89). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Sulzby, E., Teale, W. & Kamberelis, G. (1995). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed, pp. 63-79). Newark, Delaware: International Reading Association.

Sweet, A. (1997). Teachers perceptions of student motivation and their relation to literacy learning. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds) *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction.* (2nd ed, pp. 86-101). Newark, Delaware: International Reading Association.

Tamaro, S. (2000). *O menino que não gostava de ler.* Lisboa: Editorial Presença.

Taylor, D. (1983). *Family literacy. Young children learning to read and write.* Portsmouth: Heinemann.

Taylor, D. (1989). Creating family story: "Matthew! We're going to have a ride!". In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (2ª ed., pp. 139-155). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Taylor, D. & Strickland, D. (1986). *Family Storybook Reading*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Taylor, N. (1986). Developing beginning literacy concepts: Content and context. In D. Yaden. & S. Templeton (Eds). *Metalinguistic awareness and beginning literacy. Conceptualising what it means to read and write* (pp.173-184). Portsmouth: Heinemann.

Taylor, R. (1995). Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(2), 194-219.

Teale, W. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds), *Awakening to Literacy* (pp. 110-121). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Teale, W. (1989). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (2ª ed., pp. 173-206). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (4ª ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Coorporation.

Teale, W. & Sulzby, E. (1995). Emergent Literacy: New perspectives. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ª ed., pp.1-15). Newark, Delaware: International Reading Association.

Teale, W. & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. In D. Strickland.& L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp. 3-21).Newark, Delaware: International Reading Association.

Teberosky, A. (1987a). Construção de escritas através da interacção grupal. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds) *Os processos de leitura e escrita* (pp. 124-142). Porto Alegre: Artes Médicas

Teberosky, A. (1987b). La dictée entre enfants. In CRESAS *On apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoires* (pp. 79-81). Paris: Ed. ESF.

Teberosky, A. (1988). La dictée et la rédaction entre enfants du même age. *European Journal of Psychology of Education, 3*(4), 399-414.

Teberosky, A. (1990). Connaissances, activités de langage et alphabétisation. In J. Fijalkow (Ed) *Décrire l'écrire*. Actes de l'Université d'Étè de Toulouse. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Teixeira, M. & Almeida, L. (1995). Bateria de avaliação dos comportamentos iniciais de leitura (BACIL). In L. Almeida; M. Simões & M. Gonçalves (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 65-77). Braga: APPORT.

Temple, J. & Snow, C. (2001). Conversations about literacy: Social mediation of psycholinguistic activity. In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 55-69). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Thogmartin, M (1997). *Teach a child to read with children's books. Combining story reading, phonics and writing to promote reading success (2nd ed).* Bloomington: EDINFO Press.

Thomas, A.; Fazio, L. & Stiefelmeyer, B. (1999). *Families at School. A Guide for Educators.* Newark, Delaware: International Reading Association.

Thomas, S. & Oldfather, P. (1997). Intrinsic Motivations, Literacy, and Assessment Practices: "That's my grade. That's me." *Educational Psychologist, 32*(2), 107-123.

Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning.* Massachusetts: Harvard University Press.

Tizard, B.; Schofield, W. & Hewison, J. (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15.

Toomey, D. & Sloane, J. (1994). Fostering literacy through parent involvement. In D. Dickinson (Ed). *Bridges to literacy: Children, families and schools* (pp.129-149). Cambridge: Blackwell Publishers.

Topping, K. (1996a). The effectiveness of family literacy. In S. Wolfendale & K Topping (Eds) *Family involvement in literacy. Effective partnerships in Education* (pp.149-163). London: Cassel.

Topping, K. (1996b). Tutoring systems for family literacy. In S. Wolfendale & K Topping (Eds) *Family involvement in literacy. Effective partnerships in Education* (pp.45-60). London: Cassel.

Tracey, D. (1995). Children practicing reading at home: What we know about how parents help. In L.Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in schools and communities* (pp.253-268). Newark, Delaware: International Reading Association.

Tracey, D. (2000). Enhancing Literacy Growth for young children of diverse backgrounds. In D. Strickland & L. Morrow (Eds). *Beginning reading and writing.* (pp. 46-57). Newark, Delaware: International Reading Association.

Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410-441.

Turner, J. (1998). Starting Right: Strategies for engaging young literacy learners. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds) *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction.* (2nd ed, pp.183-204). Newark, Delaware: International Reading Association.

Turner, J. & Paris, S. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher, 48*(8), 662-673.

Unwin, C. (1995). Elizabeth's story: The potential of home-based family literacy intervention. *The Reading Teacher 48*(7), 552-557.

Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*(6), 1106-1114.

Vasconcelos, T. (1997a). *Ao redor da mesa grande.* Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (1997b). Da mesa grande à pedagogia dos gestos quotidianos: Estudo etnográfico num jardim de infância. *Inovação, 10* (1), pp. 55-72.

Verhoven, L. (2001). Prevention of reading difficulties. In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 123-134). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Viana, F. (1998). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas.* Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Voss, M. (1996). *Hidden Literacies: Children learning at home and at school.* Portsmouth: Heinemann.

Weinberg, J. (1996). *Literacy goes to School. The parents role in young children's literacy learning.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Weinberg, J. (1998). Young children's literacy experiences within the fabric of daily life. In R. Campbell (Ed.). *Facilitating Preschool Literacy* (pp.39-50). Newark, Delaware: International Reading Association.

Weiner, B. (1986). *Attributional theory of motivation and emotion*. Berlin: Springer-Verlag.

Wells, G. (1988). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson; N. Torrance & A. Hildyard (Eds) *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing.* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.

Wells, G. (1991). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn (*8th ed). London: Hodder & Stoughton.

Wepner, S. & Ray, L. (2000). Sign of the times: Technology and early literacy learning. In D. Strickland & L. Morrow (Eds). *Beginning reading and writing* (pp. 168-182). Newark,Delaware: International Reading Association.

Westfall, P. & Young, S. (1993). *Resampling-Based multiple testing – Examples and methods for p-value adjustment*. New York: John Wiley.

Whitehurst, G.; Arnold, D.; Epstein, J.; Angell, A.; Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in Day Care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689.

Whitehurst, G.; Epstein, J.; Angell, A.; Payne, A.; Crone, D. & Fischel, J. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86*(4), 542-555.

Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*(2), 59-68.

Wigfield, A. (1998). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds) *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction.* (2nd ed, pp14-33). Newark, Delaware: International Reading Association.

Wigfield, A. & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 107-138.

Wigfield, A. ; Eccles, J. ; Mac Iver, D.; Reuman, D & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.

Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997a). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.

Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997b). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist, 32*(2), 57-58.

Wigfield, A.; Guthrie, J. & McGough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading.* Instructional Resource nº 22. Maryland: National Reading Research Centre

Winograd, P. Arrington, H. (1999). Best practices in literacy assessment. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (pp. 210-241). New York: Guilford.

Winter, M. & Rouse, J. (1990). Fostering intergenerational literacy: The Missouri Parents as Teachers program. *The Reading Teacher*, 382-386.

Wolfendale, S. (1996). Transitions and Continuities in Home-School reading and literacy. In S. Wolfendale & K. Topping (Eds). *Family Involvement in Literacy. Effective Partnerships in Education.* (pp. 164-177). London: Cassel .

Wortman, R. & Haussler, M. (1989). Evaluation in a classroom environment designed for whole language. In K. Goodman.; Y. Goodman, & W. Hood (Eds) T*he Whole language Evaluation Book* (pp.45-67). Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Wrigley, H. (1994). Assessing progress: Are we progressing? In D. Holt (Ed.) *Assessing success in family literacy projects* (pp.61-91). McHenry: CAL, Delta Systems.

Yaden, D.; Rowe, D. & MacGillivray (1999). *Emergent Literacy. A polyphony of perspectives.* CIERA, Report nº 1-005. Centre for the Improvement of Early Reading Achievement. University of Michigan School of Education. http://ciera.org/library/reports, Out.2001.

Yaden, D.; Smolkin, L. & Conlon, A. (1989). Preschoolers` questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly, 24*(2), 188-214.

Yaden, D.; Tam, A.; Madrigal, P.; Brasel, D.; Massa, J.; Altamirano, S. & Armendariz, J. (2000). Early literacy for inner-city children: The effects of reading and writing interventions in English and Spanish during the preschool years. *ONLINE@CIERA* article nº 00-04. Centre for the Improvement of Early Reading Achievement .University of Michigan School of Education http://www.ciera.org/library/archive/2000-04/art-omline-00-04.html, Out.2001.

Yarosz, D. & Barnett, W. (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology, 22*(1), 67-81

Zucchermaglio, C. (1996). Children dictating a story: Is together better?. In C. Pontecorvo; M. Orsolini; B. Burge & L. Resnick (Eds) *Children's early text construction* (pp. 83-98). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Zakaluk, B. & Wynes, B. (1995). Book bridges: A family literacy program for immigrant women. In L. Morrow, S. Neuman, J. Paratore& C. Harrison (Eds) *Parents and literacy* (pp. 82-88) (Reprint of special issues). Newark: International reading Association.

ANEXO 1

Listagem das Escolas

Listagem das escolas que colaboraram neste estudo

1. Os Patarecos
2. Externato Nova Oeiras
3. A Mafalda
4. Externato O Nicho
5. Colégio A Chupeta
6. Colégio Amor de Deus
7. Externato Príncipes de Aviz
8. Pestalozzi
9. Externato Palmeirinha
10. Externato A Praceta
11. A Escolinha
12. Escola Princesa Isabel
13. Infantário do Povo de Massamá
14. Externato Bip Bip
15. Jardim de Infância da APPA – Associação Popular de Paço de Arcos
16. Colégio Maristas de Carcavelos
17. Escola Salesiana do Estoril
18. Jardim de Infância O Palhaço
19. Externato Os Coelhinhos
20. Externato Padre António Vieira
21. O Narizinho
22. Centro Comunitário de Rio de Mouro
23. Centro de Cooperação familiar O Botãozinho
24. Infantário Dádinha
25. Colégio do Rosário
26. A IDEIA
27. Jardim de Infância N. Sra do Rosário de Fátima
28. Colégio Portugal
29. Colégio Sagrado Coração de Maria
30. Externato Eça de Queiroz
31. O Finório
32. O Nosso Jardim
33. Colégio S. José
34. Externato das Pedralvas
35. Jardim de Infância nº4 de Alverca
36. Palmo e Meio
37. Jardim de Infância do Sacapeito
38. Jardim de Infância de Alcanhões
39. CEBI
40. Externato Miguel Angelo

ANEXO 2

Questionário dos Pais

NOME da CRIANÇA na pré-primária -5-6 anos (primeiro nome e inicial do apelido):

_____

Estabelecimento de Ensino: _____ Data: ___/___/___

Data de Nascimento da Criança: ___/___/___

PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:

Número de **irmãos** e respectivas idades: _____

PAI

Profissão: _____

Habilitações Literárias: _____

MÃE

Profissão: _____

Habilitações Literárias: _____

OUTROS:

_____

Estamos a proceder a uma caracterização dos hábitos e **práticas de leitura e escrita** de crianças de 5-6 anos, em **ambiente familiar**. Uma vez que têm um filho ou filha na pré-primária, vimos solicitar a vossa colaboração na referida caracterização. Para tal agradecíamos que respondessem ao seguinte questionário referindo-se sempre ao vosso filho ou filha com 5-6 anos que frequenta a pré-primária (mesmo que tenham outros filhos) e ao que se passa fora do Jardim de Infância, em ambiente familiar.

Por favor não deixem questões por responder.

OBRIGADO pela vossa colaboração!

1. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOS PAIS presenciadas pelo vosso filho(a) de 5-6 anos.

Por favor assinale na quadrícula respectiva a sua opção de resposta, para cada uma das questões.

		Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
L E R	1.1.O vosso filho(a) costuma vê-los **ler**?	☐	☐	☐	☐
	1.2. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler jornais**?	☐	☐	☐	☐
	1.3. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler revistas?**	☐	☐	☐	☐
	1.4. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler livros** (romances, ficção…)**?**	☐	☐	☐	☐
	1.5. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler livros, papéis, etc** ligados ao vosso trabalho?	☐	☐	☐	☐
	1.6. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler receitas de culinária?**	☐	☐	☐	☐
	1.7. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler cartas**?	☐	☐	☐	☐
	1.8. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler recados**?	☐	☐	☐	☐
	1.9. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler legendas de filmes?**	☐	☐	☐	☐
	1.10.O vosso filho(a) costuma vê-los **ler rótulos de embalagens ou etiquetas**?	☐	☐	☐	☐
	1.11. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler listas de compras?**	☐	☐	☐	☐
	1.12. O vosso filho(a) costuma vê-los **ler cartazes publicitários**?	☐	☐	☐	☐
	1.13. Especifique **outras coisas** e respectiva frequência, que o vosso filho(a) os veja **ler**: O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	O quê? _____	☐	☐	☐	☐
	1.14. O vosso filho costuma ver **outras pessoas ler**? Por favor especifique quem, em que situações e com que frequência. Quem? O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	Quem? O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	Quem? O quê?_____	☐	☐	☐	☐
E S C R E V E R	1.15.O vosso filho(a) costuma vê-los **escrever**?	☐	☐	☐	☐
	1.16. O vosso filho(a) costuma vê-los **escrever cartas** ?	☐	☐	☐	☐
	1.17. O vosso filho(a) costuma vê-los **escrever recados?**	☐	☐	☐	☐
	1.18.. O vosso filho(a) costuma vê-los **escrever listas de compras?**	☐	☐	☐	☐
	1.19. O vosso filho(a) costuma vê-los **escrever receitas de culinária?**	☐	☐	☐	☐
	1.20. O vosso filho(a) costuma vê-los **escrever textos, informações, etc** ligados ao vosso trabalho?	☐	☐	☐	☐
	1.21. Especifique **outras coisas** e respectiva frequência, que o vosso filho(a) os veja **escrever**: Qual?_____	☐	☐	☐	☐
	Qual?_____	☐	☐	☐	☐
	1.22. O vosso filho costuma ver **outras pessoas** a **escrever**? Por favor especifique quem, em que situações e com que frequência. Quem? O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	Quem? O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	Quem? O quê?_____	☐	☐	☐	☐

2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS EM CONJUNTO COM O FILHO(A).

		Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
L E R	2.1. Costumam **ler** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.2. Costumam **ler histórias** ao vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.3. Outras pessoas costumam **ler histórias** ao vosso filho(a)? Especifique quem e com que frequência. Quem?_____	☐	☐	☐	☐
	Quem?_____	☐	☐	☐	☐
	2.4. O vosso filho(a) costuma tomar a **iniciativa** (pedir) para lhe lerem histórias?	☐	☐	☐	☐
	2.5. Costumam tomar a **iniciativa** para lerem histórias ao vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.6. Durante a leitura o vosso filho(a) normalmente mostra-se: Muito Interessado ☐ Interessado ☐ Aborrecido ☐ Muito aborrecido ☐				
	2.7. Quando o vosso filho(a) recebe de presente um livro de histórias como se sente: Muito satisfeito ☐ Satisfeito ☐ Aborrecido ☐ Muito aborrecido ☐				
	2.10. Qual o tempo médio utilizado em leitura de histórias por semana? Menos de 10 minutos ☐ 10 a 20 minutos ☐ 20 a 40 minutos ☐ 40 a 60 minutos ☐ entre 1 e 2 horas ☐ mais de 2 horas ☐				
	2.11. Que idade tinha o vosso filho(a) quando lhe começaram a ler histórias? 0-12 meses ☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 anos ☐ 5 anos ☐				

		Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
L E R	2.12. Costumam ler **cartas** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.13. Costumam ler **recados** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.14. Costumam ler **legendas de filmes** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.15. Costumam ler **rótulos de embalagens, etiquetas** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.16. Costumam **ler jornais** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.17. Costumam **ler revistas** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.18. Costumam **ler receitas** com ou para o vosso filho(a)	☐	☐	☐	☐
	2.19. Costumam **ler listas de compras** com ou para o vosso filho(a)	☐	☐	☐	☐
	2.20. Costumam **ler cartazes publicitários** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.21. Costumam **ler o nome do vosso filho(a)** com ou para ele(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.22. Costumam **ler (identificar) letras** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.23. Costumam **ler nomes de familiares (pais, irmãos...) ou amigos** com ou para o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐

		Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
L E R	1.24. Especifique **outras coisas,** e respectiva frequência, que leiam com ou para o vosso filho(a): O quê?_____ O quê?_____	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐
	1.25. **Outras pessoas** costumam **ler** com ou para o vosso filho(a)? Especifique quem, em que situações e qual a frequência. Quem? O quê?_____ Quem? O quê?_____ Quem? O quê?_____	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
E S C R E V E R	2.26. Costumam **escrever** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.27. Costumam escrever **histórias** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.28. Costumam escrever **cartas** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.29. Costumam escrever **recados** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.30. Costumam escrever **receitas** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.31. Costumam escrever o **nome** do vosso filho(a) com ele(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.32. Costumam escrever **listas de compras** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.33. Costumam escrever **letras** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.34. Costumam escrever **nomes de familiares (pais, irmãos...) e amigos** com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	1.35. Especifique **outras coisas** e respectiva frequência, que escrevam com o vosso filho(a): O quê?_____ O quê?_____	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐
	1.36. **Outras** pessoas costumam **escrever** com o vosso filho(a)? Por favor especifique quem, em que situações e com que frequência. Quem? O quê?_____ Quem? O quê?_____ Quem? O quê?_____	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
	2.37. O vosso filho(a) costuma tomar a **iniciativa** (pedir) para escreverem com ele?	☐	☐	☐	☐
	2.38. Costumam tomar a **iniciativa** para escreverem com o vosso filho(a)?	☐	☐	☐	☐
	2.39. Durante a escrita o vosso filho(a) normalmente mostra-se: Muito Interessado ☐ Interessado ☐ Aborrecido ☐ Muito aborrecido ☐				
	2.40. Quando o vosso filho(a) recebe de presente material para escrever (lápis, canetas, cadernos, papéis...) como se sente: Muito satisfeito ☐ Satisfeito ☐ Aborrecido ☐ Muito aborrecido ☐				
	2.43.Qual o tempo médio utilizado em escrita com o vosso filho(a) por semana? Menos de 10 minutos ☐ 10 a 20 minutos ☐ 20 a 40 minutos ☐ 40 a 60 minutos ☐ entre 1 e 2 horas ☐ mais de 2 horas ☐				
	2.44. Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram a escrever com ele(a)? 0-12 meses ☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 anos ☐ 5 anos ☐				

3. **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO(A) FILHO(A) SOZINHO(A), mesmo que acabe por solicitar a ajuda de alguém.**

LER - Sempre que estiver escrito "**ler**", deve ser considerado também **fingir ler** ou **tentar ler.**

		Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
L	3.1.O vosso filho(a) costuma "**ler**" sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.2. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **revistas** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.3. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **rótulos de embalagens** e **etiquetas** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.4.O vosso filho(a) costuma "**ler**" **legendas de filmes** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.5. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **recados** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.6. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **listas de compras** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.7. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **cartazes publicitários** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.8. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **jornais** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
E	3.9. O vosso filho(a) costuma fingir imitá-los a **ler livros e papéis do vosso trabalho**?	☐	☐	☐	☐
	3.10. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **receitas de culinária** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
R	3.11. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **cartas** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.12. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **o nome** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.13. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **letras** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.14. O vosso filho(a) costuma "**ler**" **nomes de familiares e/ou amigos** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.15. O vosso filho(a) costuma **ver livros de histórias** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.16. Especifique **outras coisas** em que o vosso filho(a) **leia, tente ler** ou **finja ler** sozinho(a):				
	O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	3.17. Quando vê livros de histórias sozinho(a) o vosso filho(a) normalmente mostra-se:				
	Muito Interessado ☐ Interessado ☐ Aborrecido ☐ Muito aborrecido ☐				

ESCREVER - Sempre que estiver escrito "**escrever**", deve ser considerado também **fingir escrever** ou **tentar escrever.**

		Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
E	3.19. O vosso filho(a) costuma "**escrever**" sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
S	3.20. O vosso filho(a) costuma "**escrever**" **histórias** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
C	3.21. O vosso filho(a) costuma "**escrever**" **recados** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
R	3.22. O vosso filho(a) costuma "**escrever**" **receitas** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
E	3.23.O vosso filho(a) costuma "**escrever**" **o seu nome** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
V	3.24. O vosso filho(a) costuma **imitá-los** a **escreverem** textos do vosso trabalho?	☐	☐	☐	☐
E	3.25. O vosso filho(a) costuma "**escrever**" **letras** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
R					

		Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
ESCREVER	3.26. O vosso filho(a) costuma **"escrever" cartas** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.27. O vosso filho(a) costuma **"escrever" o nome de familiares e amigos** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.28. O vosso filho(a) costuma **"escrever" listas de compras** sozinho(a)?	☐	☐	☐	☐
	3.29. Especifique **outras coisas** em que o vosso filho(a) **escreva, tente escrever** ou **finja escrever** sozinho(a):				
	O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	O quê?_____	☐	☐	☐	☐
	3.30. Quando escreve sozinho(a) o vosso filho(a) normalmente mostra-se: Muito Interessado ☐ Interessado ☐ Aborrecido ☐ Muito aborrecido ☐				

4. MATERIAIS DE LEITURA E ESCRITA EXISTENTES EM CASA E SUA ACESSIBILIDADE.

4.1. Em casa existem canetas, lápis, papéis? Sim ☐ Não ☐
Onde? _____

4.2. Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses materiais, o que faz normalmente:
Vai buscá-los sozinho(a): ☐ **Tem que pedir ao pai ou à mãe:** ☐

4.3. Em casa existem livros para crianças? Sim ☐ Não ☐
Onde? _____

4.4. Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses livros, o que faz normalmente:
Vai buscá-los sozinho(a): ☐ **Tem que pedir ao pai ou à mãe:** ☐

4.5. Quantos livros infantis existem em casa?

0	1-10	11-25	26-50	De 51 a 100	Mais de 100
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.6. Quantos livros para adultos existem em casa?

0	1-10	11-25	26-50	De 51 a 100	Mais de 100
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.7. Em casa existe computador? Sim ☐ Não ☐
Onde? _____

4.8. O vosso filho pode usá-lo? Sim ☐ Não ☐

4.9. Quando o vosso filho(a) quer utilizar o computador, o que faz normalmente?
Vai sozinho(a): ☐ **Tem que pedir ao pai ou à mãe:** ☐

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
4.10. O vosso filho(a) costuma usar o computador sozinho?	☐	☐	☐	☐
4.11. O vosso filho(a) costuma usar o computador com os pais?	☐	☐	☐	☐
4.12. O vosso filho(a) costuma usar o computador com outras pessoas? Quem? _____	☐	☐	☐	☐
Quem? _____	☐	☐	☐	☐
4.13. O vosso filho(a)costuma usar o computador para jogar?	☐	☐	☐	☐

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por mês.	Raramente	Nunca
4.14. O vosso filho(a)costuma usar o computador para escrever?	☐	☐	☐	☐
4.15. O vosso filho(a)costuma usar o computador para outras coisas? Especifique quais e a respectiva frequência.				
O quê? _____	☐	☐	☐	☐
O quê? _____	☐	☐	☐	☐

5. BIBLIOTECA / LIVRARIA

5.1. O vosso filho(a) costuma ir à **biblioteca**?
Semanalmente ☐ Algumas vezes por mês ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

5.2. Com quem costuma ir? _____

5.3. O vosso filho(a) costuma ir a **livrarias ou locais de vendas de livros**?
Semanalmente ☐ Algumas vezes por mês ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

5.4. Indique a que locais de venda de livros ele(a) costuma ir normalmente (hipermercados, livrarias, quiosques…): _____

5.5. Qual a frequência média com que compram livros ao vosso filho(a)?

Semanal	Mensal	Trimestral	Semestral	Anual	Menos que uma vez por ano	Nunca
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre aspectos que podem ser importantes para que **uma criança do 1º ano de escolaridade aprenda a ler e a escrever**. Por favor atribua a cada uma das afirmações uma importância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7
Nada importante						Muito importante

Faça um círculo no número correspondente à importância que atribui às seguintes afirmações:

1. A criança ser estável do ponto de vista emocional	1 2 3 4 5 6 7
2. O professor conseguir facilitar a comunicação com a criança	1 2 3 4 5 6 7
3. Os pais desde cedo estimularem o filho(a) a escrever letras, palavras, nomes...	1 2 3 4 5 6 7
4. A criança ver livros de histórias com frequência	1 2 3 4 5 6 7
5. O professor ler e escrever coisas diversificadas com a criança	1 2 3 4 5 6 7
6. Os pais facilitarem a comunicação da criança com o professor	1 2 3 4 5 6 7
7. A criança desde cedo ter interesse em contactar e procurar desenvolver situações diversificadas de leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6 7
8. O professor criar bom ambiente afectivo	1 2 3 4 5 6 7
9. Os pais ensinarem o filho(a)	1 2 3 4 5 6 7
10. A criança desenvolver desde cedo hábitos e rotinas de leitura e escrita	1 2 3 4 5 6 7
11. O professor passar trabalhos de casa	1 2 3 4 5 6 7
12. Os pais lerem regularmente histórias ao filho(a)	1 2 3 4 5 6 7
13. A criança sentir-se bem com colegas e professor	1 2 3 4 5 6 7
14. O professor desde cedo estimular a criança a escrever letras, palavras, nomes…	1 2 3 4 5 6 7
15. Os pais evitarem que o filho(a) falte	1 2 3 4 5 6 7
16. A criança ter capacidade para aprender	1 2 3 4 5 6 7
17. O professor conseguir que a criança se sinta bem na escola	1 2 3 4 5 6 7
18. Os pais apoiarem o filho(a) nos trabalhos de casa	1 2 3 4 5 6 7
19. A criança estar com atenção	1 2 3 4 5 6 7
20. O professor conseguir motivar a criança para as tarefas escolares	1 2 3 4 5 6 7
21. Os pais lerem e escreverem coisas diversificadas com a criança.	1 2 3 4 5 6 7
22. A criança estar motivada para a escola e as tarefas escolares	1 2 3 4 5 6 7
23. O professor incentivar desde cedo as crianças a terem hábitos e rotinas de leitura e escrita	1 2 3 4 5 6 7
24. Os pais conseguirem que a criança se sinta à vontade na escola com colegas e professor	1 2 3 4 5 6 7
25. A criança desde cedo ter interesse em escrever letras, palavras, nomes…	1 2 3 4 5 6 7
26. O professor ensinar a técnica da leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6 7
27. Os pais motivarem o filho(a) para a escola e as tarefas escolares	1 2 3 4 5 6 7
28. A criança ter facilidade em comunicar com o professor	1 2 3 4 5 6 7
29. O professor ser assíduo	1 2 3 4 5 6 7
30. Os pais conseguirem que a criança se adapte bem à escola	1 2 3 4 5 6 7
31. A criança esforçar-se por realizar os trabalhos de casa	1 2 3 4 5 6 7
32. O professor ler regularmente histórias às crianças	1 2 3 4 5 6 7
33. Os pais proporcionarem bom ambiente afectivo	1 2 3 4 5 6 7
34. A criança conseguir adaptar-se bem às situações	1 2 3 4 5 6 7
35. O professor conseguir que a criança se sinta à vontade com os colegas e o professor.	1 2 3 4 5 6 7
36. Os pais incentivarem desde cedo os filhos a terem hábitos e rotinas de leitura e escrita	1 2 3 4 5 6 7

Especifique outros factores que considere importantes e que não tenham sido referidos:

_____

_____

_____

7.a. Por favor assinale com uma cruz no quadradó respectivo, os títulos de livros infantis que conhece. Obrigado.

1. Um ladrão debaixo da cama ☐	22. Jardim da avó Mizé ☐
2. foguetão encarnado ☐	23. Contos Amarantinos ☐
3. Galinha ruiva ☐	24. A fada Oriana ☐
4. Bolinha vai à escola ☐	25. Pinto endiabrado! ☐
5. A galinha ensonada ☐	26. Os presentes ☐
6. Uma nuvem entre telhados ☐	27. O lobo e os sete cabritinhos ☐
7. Ursos sobre rodas ☐	28. Salta, pula, dança! ☐
8. O Coelhinho branco ☐	29. História de uma gota de água ☐
9. A porquinha asseada ☐	30. O saco mágico da Leonor ☐
10. A lebre e a tartaruga ☐	31. A aldeia das flores ☐
11. Histórias pequenas de bichos pequenos ☐	32. Tareca a gata dourada. ☐
12. Anita na escola ☐	33. Histórias do sono e do sonho ☐
13. Pico descobre um sonho ☐	34. A roda que saiu dos eixos ☐
14. As meninas exemplares ☐	35. O apito do Zé ☐
15. O rapaz do nariz comprido ☐	36. A Menina do Mar ☐
16. Este é o Tobias ☐	37. Ursinho do pijama ☐
17. A mamã pôs um ovo ☐	38. Nas asas de uma gaivota ☐
18. A lua desaparecida ☐	39. O pequeno polegar ☐
19. O Flautista de Hamelin ☐	40. Brinquedos em festa ☐
20. João e Guida ☐	41. Rama, o elefante azul ☐
21.O patinho feio ☐	42. A cobra que queria usar sapatos . ☐

7.b. Por favor assinale com uma cruz no quadrado respectivo, os autores de livros infantis que conhece. Obrigado.

1. Alice Vieira ☐
2. António Torrado ☐
3. Marisa Almeida ☐
4. Eric Hill ☐
5. Carla Prudêncio ☐
6. Natércia Rocha ☐
7. Ester Brandão ☐
8. Maria Alberta Menéres ☐
9. Dolores D´Orey ☐
10. La Fontaine ☐
11. Álvaro Magalhães ☐
12. Gilbert Delahaye ☐
13. Alexandre Honrado ☐
14. Condessa de Ségur ☐
15. Luis Gonzalez ☐
16. Paulo Ornelas ☐
17. Luisa Ducla Soares ☐
18. Manuela Bacelar ☐
19. Babette Cole ☐
20. Ilse Losa ☐
21. Hans Christian Andersen ☐
22. Agustina Bessa Luis ☐
23. Matilde Rosa Araújo ☐
24. Laura Morgado ☐
25. Maria Keil ☐
26. Jakob e Wilhem Grimm ☐
27. Agnés Demetriou ☐
28. António Mota ☐
29. Edward Ackerman ☐
30. José Jorge Letria ☐
31. Rui Sassetti ☐
32. Arsénio Mota ☐
33. Daniel Marques Ferreira ☐
34. Lia Pinto ☐
35. Charles Perrault ☐
36. Melinda Shayer ☐
37. Isabel Nóbrega ☐
38. Luisa DaCosta ☐
39. Sophia de Mello Breyner Andresen ☐
40. Alice Gomes ☐
41. Isabel Alçada ☐
42. Manuel António Pina ☐

7.c. Por favor assinale com uma cruz no quadrado respectivo, os autores de livros que conhece. Obrigado.

1. Isabel Allende ☐	22. Irene Lisboa ☐
2. Rui Pedro Onofre ☐	23. António Alçada Baptista ☐
3. José Cardoso Pires ☐	24. Pablo Neruda ☐
4. Pearl Buck ☐	25. Júlio Barradas ☐
5. Maria Feitor ☐	26. José Saramago ☐
6. António Aleixo ☐	27. Irving Wallace ☐
7. Alberto Moravia ☐	28. Fernando Sarmento ☐
8. Ana Delfim Fogaça ☐	29. Altino do Tojal ☐
9. Ferreira de Castro ☐	30. Heinz Mandel ☐
10. Somerset Maugham ☐	31. David Mourão Ferreira ☐
11. Lídia Jorge ☐	32. Julian Murphy ☐
12. Honoré de Balzac ☐	33. Gil Vicente ☐
13. Filipe Santana Ramos ☐	34. Luisa Beltrão ☐
14. Ernest Hemigway ☐	35. Elsa Tibério ☐
15. Miguel Torga ☐	36. Soeiro Pereira Gomes ☐
16. Zilda Novo ☐	37. Lucília Gameiro ☐
17. Jorge Amado ☐	38. António Lobo Antunes ☐
18. Fernando Campos ☐	39. Clara Pinto Correia ☐
19. Almada Negreiros ☐	40. Rita Ferro ☐
20. Olga Gonçalves ☐	41. Raul Brandão ☐
Teresa Amante ☐	42. Maria Velho da Costa ☐

MUITO OBRIGADO PELA VOSSA COLABORAÇÃO !

ANEXO 3

Escala de Motivação para
a Leitura e a Escrita

Pré-escolar

Versão Final

EU E A LEITURA

1. Este acha que **ler <u>não</u> é bom** MAS Este acha que ler é **bom.** E tu com o qual és mais parecido? Achas que ler é bom ou não?

Se acha que sim: E ler é **bom (3)** ou é **muito bom (4)** ?

Se acha que não : E ler não é **nada bom (1)** ou é **pouco bom (2)**.

2. Este acha que para o ano vai **conseguir ler muitas coisas** MAS Este acha que para o ano **<u>não</u> vai conseguir** ler muitas coisas. E tu com o qual és mais parecido? Achas que consegues ler muitas coisas ou não?

<u>Se acha que sim</u>: Vais consegues ler **algumas** coisas **(3)** ou **muitas** coisas **(4)** ?

<u>Se acha que não</u>: Não vais conseguir ler **nada (1)** ou vais conseguir ler **poucas** coisas **(2)?**

3. **Este acha que é importante** saber ler MAS Este acha que **não** é importante saber ler. E tu com o qual és mais parecido? Achas que é importante saber ler ou não é importante?

<u>Se acha que sim</u>: É **importante** saber ler **(3)** ou é **muito** importante **(4)** <u>?</u>

<u>Se acha que não</u>: Não é **nada** importante **(1)** saber ler ou é **pouco** importante **(2)** ? **Porquê?**

4. Este **gosta** quando está a **ver livros** MAS Este **não gosta** quando está a ver livros. E tu com o qual és mais parecido? Gostas quando estás a ver livros ou não gostas?

<u>Se gosta</u>: E gostas um **bocado (3)** ou gostas **muito (4)** quando estás a ver livros

<u>Se não gosta</u>? E não gostas **nada (1)** ou gostas **pouco (2)** quando estás a ver livros?

5. Este acha que as pessoas **<u>não</u> aprendem coisas quando leem** MAS Este acha que as pessoas **podem aprender** coisas quando leem. E tu com o qual és mais parecido? Achas que as pessoas aprendem coisas quando leem ou não aprendem?

<u>Se acha que sim</u>: E aprendem **muitas** coisas **(4)** ou **algumas** coisas **(3)** ?

<u>Se acha que não</u>: Aprendem **poucas** coisas **(2)** ou não aprendem **nada (1)** ? **Porquê?**

6. Este acha que vais **conseguir aprender a ler bem** MAS Este acha que **não vais conseguir** aprender a ler bem E tu com o qual és mais parecido? Achas que vais conseguir aprender a ler bem ou não?

Se acha que sim: Vais conseguir aprender a ler **muito bem (4)** ou **bem (3)**?

Se acha que não : Não vais conseguir aprender a ler **nada (1)** ou vais conseguir aprender a ler **pouco (2)** ?

7. Este acha que ler **não** é uma **boa maneira de passar o tempo** MAS Este acha que ler **é uma boa** maneira de passar o tempo. E tu com o qual és mais parecido? Achas que ler é uma boa maneira de passar o tempo ou não?

Se acha que sim: É uma **boa** maneira **(3)** ou **muito boa** maneira **(4)** de passar o tempo?

Se acha que não : É **pouco bom (2)** passar o tempo a ler ou não é **nada bom (1)**?

8. Este acha que as pessoas **podem descobrir coisas novas quando leem** MAS Este acha que as pessoas **não descobrem** coisas novas quando leem. E tu com o qual és mais parecido? Achas que as pessoas podem descobrir coisas novas quando leem ou não?

Se acha que sim: Descobrem **algumas** coisas novas **(3)** ou **muitas** coisas novas **(4)** quando leem?

Se acha que não : Não descobrem **nada (1)** quando leem ou descobrem **poucas** coisas **(2)?**

9. Este acha que para o ano **não vai conseguir ler bem os trabalhos da escola** MAS Este acha que para o ano **vai conseguir** ler bem os trabalhos da escola. E tu com o qual és mais parecido? Achas que para o ano vais conseguir ler bem os trabalhos da escola ou não?

Se acha que sim: E vais conseguir ler **muito bem (4)** ou **bem (3)** os trabalhos da escola?

Se acha que não : E não não vais conseguir ler **nada bem (1)** ou **pouco bem (2)** os trabalhos da escola?

10. Este acha que **ler é aborrecido** MAS Este acha que ler é **divertido**? E tu com o qual és mais parecido? Achas que ler é aborrecido ou divertido?

Se acha divertido: Ler é **divertido (3)** ou **muito divertido (4)** ?

Se acha aborrecido Ler é **aborrecido (2)** ou **muito aborrecido (1)** ?

11. Este acha que para o ano **vai conseguir ler bem histórias** MAS Este acha que para o ano **não vai conseguir** ler bem histórias. E tu com o qual és mais parecido? Achas que para o ano vais conseguir ler bem histórias ou não?

Se acha que sim: E vais conseguir ler histórias **bem (3)** ou **muito bem (4)**?

Se acha que não: E vais conseguir **ler pouco (2)** ou **não consegues** ler nada histórias **(1)**

12. Este acha que **não é preciso** saber ler para **correr tudo bem na escola** MAS Este acha que **é preciso** saber ler para correr tudo bem na escola. E tu com o qual és mais parecido? Achas que é preciso saber ler para correr tudo bem na escola ou não?

Se achas que sim: É preciso ler **muito (4)** ou um **bocado (3)** ?

Se acha que não: E é preciso saber ler **pouco (2)** ou não é preciso saber ler **nada (1)**? **Porquê?**

EU E A ESCRITA

13. Este acha que **não é bom escrever** MAS Este acha que não **é bom** escrever. E tu com o qual és mais parecido? Achas que é bom escrever ou não?

Se acha que sim: E é **bom** escrever **(3)** ou **muito bom (4)**?

Se acha que não : E escrever é **pouco bom (2)** ou não é **nada bom (1)** ?

14. Este acha que para o ano **vai conseguir escrever muitas coisas** MAS Este acha que para o ano **não vai conseguir** escrever muitas coisas. E tu com o qual és mais parecido? Achas que para o ano vai conseguir escrever muitas coisas ou não?

Se acha que sim: Vais conseguir escrever **algumas coisas (3)** ou **muitas coisas (4)**?

Se acha que não: Não vais conseguir escrever **nada (1)** ou vais conseguir escrever **poucas coisas (2)**?

15. Este acha que é **importante saber escrever** MAS este acha que **não é importante** saber escrever. E tu com o qual és mais parecido? Achas que é importante saber escrever ou não?

Se acha que sim: É **importante (3)** saber escrever ou **muito importante (4)** ?

Se acha que não: Não é **nada importante (1)** saber escrever ou é **pouco importante (2)**? **Porquê?**

16. Este **gosta quando está a escrever** MAS Este **não gosta** quando está a escrever. E tu com o qual és mais parecido? Gostas quando estás a escrever ou não gostas?

Se gosta: E gostas um **bocado (3)** ou gostas **muito (4)** quando estás a escrever.

Se não gosta? E não gostas **nada (1)** ou gostas **pouco (2)** quando estás a escrever?

17. Este acha que as pessoas **não aprendem coisas quando escrevem** MAS Este acha que as pessoas **podem aprender** coisas quando escrevem. E tu com o qual és mais parecido? Achas que as pessoas aprendem coisas quando escrevem ou não aprendem?

Se acha que sim: E aprendem **muitas** coisas **(4)** ou **algumas** coisas **(3)** quando escrevem?

Se acha que não: E aprendem **poucas coisas (2)** quando escrevem ou não aprendem **nada (1)**? **Porquê?**

18. Este acha que **vai conseguir aprender a escrever bem** MAS Este acha que **não vai** conseguir a aprender a escrever bem. E tu com o qual és mais parecido? Achas que vais conseguir aprender a escrever bem ou não?

Se acha que sim: Vais conseguir aprender a escrever **muito bem (4)** ou **bem (3)** ?

Se acha que não : Não vais aprender a escrever **nada bem (1)** ou **pouco bem (2)** ?

19. Este acha que **escrever não é uma boa maneira de passar o tempo** MAS Este acha que escrever não **é uma boa maneira** de passar o tempo. E tu com o qual és mais parecido? Achas que escreve é uma boa maneira de passar o tempo ou não?

Se acha que sim: Escrever é uma **boa maneira (3)** ou **muito boa (4)** maneira de passar o tempo?

Se acha que não : É **pouco** bom **(2)** não é **nada** bom **(1)** passar o tempo a ler ?

20. Este acha que as pessoas podem **descobrir coisas novas quando escrevem** MAS Este acha que as pessoas **não descobrem** coisas novas quando escrevem. E tu com o qual és mais parecido? Achas que as pessoas podem descobrir coisas novas quando escrevem ou não?

Se acha que sim: Descobrem **algumas (3)** coisas novas ou **muitas (4)** coisas novas, quando escrevem?

Se acha que não : Não descobrem **nada (1)** quando escrevem ou descobrem **poucas** coisas **(2)?**

21. Este acha que para o ano **vai conseguir escrever bem os trabalhos da escola** MAS Este acha que para o ano **não vai conseguir** escrever bem os trabalhos da escola. E tu com o qual és mais parecido? Achas que para o ano vais conseguir escrever bem os trabalhos da escola ou não?

Se acha que sim: E vais conseguir escrever **muito bem (4)** ou **bem (3)** os trabalhos da escola? **Se acha que não** : E não vais conseguir escrever **nada bem (1)** os trabalhos da escola ou vais conseguir escrever **um pouco (2)** ?

22. Este acha que **escrever é aborrecido** MAS Este acha que escrever é **divertido**? E tu com o qual és mais parecido? Achas que escrever é aborrecido ou divertido?

Se acha divertido: Escrever é **divertido (3)** ou **muito divertido (4)** ?

Se acha aborrecido : Escrever é **aborrecido (2)** ou **muito aborrecido (1)** ?

23. Este acha que para o próximo ano **vai conseguir escrever bem histórias** MAS Este acha que para o próximo ano **não** vai conseguir escrever bem histórias. E tu com o qual és mais parecido? Achas que para o ano vais conseguir escrever bem histórias ou não?

Se acha que sim: E vais conseguir escrever histórias **bem (3)** ou **muito bem (4)** ?

Se acha que não : E não vais conseguir escrever histórias **nada bem (1)** ou **pouco bem (2)**?

24. Este acha que **não é** preciso **saber escrever para correr tudo bem na escola** MAS Este acha que não **é preciso** saber escrever para correr tudo bem na escola. E tu com o qual és mais parecido? Achas que é preciso saber escrever para correr tudo bem na escola ou não?

Se achas que sim: É preciso escrever **muito bem (4)** ou **bem (3)** para correr tudo bem na escola?

Se acha que não: É preciso saber ler **pouco (2)** para correr tudo bem na escola ou não é preciso saber escrever **nada (1)**? **Porquê?**

Folha de Registo da
Escala da motivação para a leitura e escrita

NOME :

ESCOLA: _____ DATA: _____

1. 1 2 3 4 Porquê?	13. 1 2 3 4 Porquê?
2. 1 2 3 4 Porquê?	14. 1 2 3 4 Porquê?
3. 1 2 3 4	15. 1 2 3 4
4. 1 2 3 4	16. 1 2 3 4
5. 1 2 3 4 Porquê?	17. 1 2 3 4 Porquê?
6. 1 2 3 4	18. 1 2 3 4
7. 1 2 3 4	19. 1 2 3 4
8. 1 2 3 4 Porquê?	20. 1 2 3 4 Porquê?
9. 1 2 3 4	21. 1 2 3 4
10. 1 2 3 4	22. 1 2 3 4
11. 1 2 3 4	23. 1 2 3 4
12. 1 2 3 4 Porquê?	24. 1 2 3 4 Porquê?

Escala de Motivação para a Leitura e Escrita - Versão para o Pré-escolar
Folha de registo e cotação individual

Nome: _____ Idade: ____ Data Nasc.: _____

Escola: _____ Sexo: M F Data da aplicação: _____

Item	Descrição	Prazer	Auto-conceito	Valor
1	É bom ler	1. _____		
2	Vai conseguir ler muitas coisas		2. _____	
3	Importante saber ler			3. _____
4	Gosta quando vê livros	4. _____		
5	Pessoas aprendem quando lêem			5 . _____
6	Vai conseguir aprender a ler bem		6. _____	
7	Ler é boa maneira de passar o tempo	7. _____		
8	Pessoas descobrem coisas quando lêem			8. _____
9	Vai conseguir ler bem os trabalhos da escola		9. _____	
10	Ler é divertido/aborrecido	10._____		
11	Vai conseguir ler bem histórias		11. _____	
12	Preciso ler para correr bem a escola			12. _____
13	É bom escrever	13. _____		
14	Vai conseguir escrever muitas coisas		14. _____	
15	Importante saber escrever			15. _____
16	Gosta quando está a escrever	16. _____		
17	Pessoas aprendem coisas quando escrevem			17. _____
18	Vai conseguir aprender a escrever bem		18. _____	
19	Escrever é boa maneira de passar o tempo	19. _____		
20	Pessoas descobrem coisas quando escrevem			20. _____
21	Vai conseguir escrever bem os trabalhos da escola		21. _____	
22	Escrever é divertido/aborrecido	22. _____		
23	Vai conseguir escrever bem histórias		23. _____	
24	Preciso escrever para correr bem a escola			24. _____
	Total da Coluna (subescala):	_____	_____	_____
	Média da coluna (subescala):	☐	☐	☐

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA