

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Joana Sara Ferraz da Cruz

**Práticas de literacia familiar e o
desenvolvimento literácito das crianças**

Joana Sara Ferraz da Cruz **Práticas de literacia familiar e o
desenvolvimento literácito das crianças**

UMinho | 2011

Fevereiro de 2011



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Joana Sara Ferraz da Cruz

**Práticas de literacia familiar e o
desenvolvimento literácito das crianças**

Doutoramento em Psicologia
Especialidade de Psicologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Iolanda Ribeiro

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

No final de mais uma etapa vencida é importante lembrar todos aqueles que contribuíram para a sua concretização. Neste sentido gostaria de começar por agradecer a valiosa colaboração da Professora Iolanda Ribeiro, enquanto modelo profissional e pessoal. O desenvolvimento da dissertação não teria sido possível sem o seu contributo, incentivo, desafio e acompanhamento.

Às IPSS's que facilitaram o desenvolvimento do estudo empírico e à Câmara Municipal de Matosinhos que autorizou a sua realização.

Às escritoras Luísa Ducla Soares e Cristina Taquelim, o facto de terem autorizado a digitalização dos seus livros. Sem este apoio precioso não seria possível a construção dos *cd's*, que constituíram parte integrante do programa de literacia familiar.

Um quarto agradecimento dirige-se aos participantes no estudo pelo envolvimento e dedicação demonstrados ao longo das sessões e pela preocupação com a aprendizagem dos seus filhos.

Fico igualmente grata às professoras Fernanda Viana, Teresa Leal e Lourdes Mata pela disponibilização de recursos e instrumentos, bem como pela partilha de conhecimentos que auxiliaram a elaboração da dissertação.

O meu reconhecimento pela ajuda disponibilizada a todos que contribuíram para a elaboração do programa de literacia familiar (Adelina e Adelino Martins), na criação dos *cd's* (Bruno Marques), na revisão da tese (Bruna Lima) e na avaliação do estudo (Professor Maia).

Justifica-se um sétimo agradecimento a todas as doutorandas que partilharam angústias e conquistas ao longo de três anos e às colegas da equipa IP que me auxiliaram neste percurso e me estimularam sempre a saber mais.

Finalmente, o mais profundo agradecimento à minha família, que constituiu o ponto de partida para todas as minhas aventuras e o porto seguro onde sempre me refugio após cada nova conquista. Ao meu pai, à minha mãe, ao meu irmão, à minha avó Laura, obrigado pelo apoio incondicional em mais uma viagem. Ao meu marido

estou grata pelo carinho e compreensão demonstrados ao longo de mais estes três anos e pelo estímulo à prossecução dos meus objectivos. À Inês por ser a razão que me leva a querer saber mais, para fazer melhor em cada dia.

PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO LITERÁCITO DAS CRIANÇAS

Resumo

A família influencia de modo determinante o desenvolvimento literácito das crianças. As práticas de literacia familiar são heterogéneas e contribuem de modos diferenciados para a promoção da literacia emergente e para a posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Reconhecendo a importância dos hábitos e dinâmicas familiares das crianças em idade pré-escolar, têm vindo a ser desenvolvidos estudos de caracterização destas práticas, bem como variados programas de literacia familiar. Estas intervenções tendem a ser implementadas com o objectivo de promover o treino de competências parentais e de criar oportunidades educacionais para os pais, tendo em vista o desenvolvimento da literacia dos filhos, bem como para ajudar as famílias a tornarem-se mais conscientes e críticas quanto ao seu papel na promoção da literacia emergente.

Dois objectivos principais orientaram a investigação realizada, conduzindo à realização de dois estudos. O primeiro teve por objectivos a caracterização e descrição das práticas de literacia familiar e a análise do seu impacto no desenvolvimento da literacia emergente em crianças de 4, 5 e 6 anos do concelho de Matosinhos. Participaram neste estudo 493 mães e 118 pais, com crianças em idade pré-escolar inscritas nos jardins-de-infância, da rede pública e em Instituições Particulares de Solidariedade Social. A descrição das práticas de literacia familiar envolveu o recurso à estatística descritiva, ao teste de qui-quadrado, ao *test-t* para amostras independentes e à correlação de *Pearson*, enquanto a análise da sua influência na literacia emergente foi efetuada através da análise de regressão múltipla, com recurso ao método *enter*.

O segundo estudo contemplou a criação, a implementação e a avaliação de um programa de literacia familiar, intitulado “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”. Participaram no programa 58 Pais de crianças em idade pré-escolar do concelho de Matosinhos. O programa foi desenvolvido ao longo de 12 sessões presenciais, sendo complementado com uma aplicação informática utilizada para facilitar as dinâmicas familiares em torno da literacia emergente. O *design* de

investigação englobou um grupo experimental e um de controlo e dois momentos de avaliação.

A avaliação do impacto do programa envolveu a construção de diferentes instrumentos, designadamente a prova de avaliação da motivação para a leitura e a escrita no jardim-de-infância (EMLECJI), a escala da qualidade afectiva da interacção (EQAI) e a grelha de observação dos comportamentos interactivos de adultos e crianças (GOCIAC). De forma a avaliar os contributos do programa de literacia familiar procedeu-se à realização de análises de variância e análises de co-variância, sendo igualmente calculada a magnitude dos efeitos da intervenção em função dos diferentes indicadores avaliados.

A heterogeneidade parece caracterizar quer os hábitos de leitura dos Pais enquanto leitores, quer as práticas que realizam com os filhos em torno deste domínio. Os resultados obtidos no primeiro estudo evidenciam ainda que as práticas de literacia familiar explicam uma percentagem moderada dos desempenhos nas competências de literacia emergente, apresentando um impacto significativo no seu desenvolvimento.

Os resultados encontrados no segundo estudo permitem constatar que o treino parental constitui uma estratégia facilitadora do desenvolvimento literácito das crianças, designadamente na promoção de competências de linguagem oral e escrita e no desenvolvimento da motivação para a leitura e para a escrita. O programa de literacia familiar descrito parece igualmente contribuir para a melhoria da qualidade das interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias, que é considerada a actividade mais frequente realizada nos contextos familiares.

Estas evidências apresentam implicações educativas relevantes no modo de conceptualizar a educação pré-escolar, em geral, e o papel dos pais e dos psicólogos escolares, em particular.

FAMILY LITERACY AND CHILDREN'S LITERACY DEVELOPMENT

Abstract

Children's literacy development is influenced by family literacy. Home practices are diverse and differentially affect emergent literacy and children's performance in school.

Interest has increased among researchers on the importance of home literacy activities with preschool children. This concern led to the need of describing and analyzing family practices, as well as to the elaboration of family literacy programs. To enhance parental emergent literacy skills and to promote parents' awareness of their role in children's emergent literacy development were the main goals of these interventions.

The present investigation had two main goals that led to two different studies. The first objective was to describe home literacy practices and its impact on children's emergent literacy development. The sample consisted of 493 mothers and 118 fathers whose children attended a preschool institution. Family practices' description involved the use of descriptive statistics, qui-square test, independent t-test and Pearson coefficient. Family literacy impact in emergent literacy skills was evaluated through multiple regression analyses.

The second objective was to create, implement and evaluate a family literacy program, named "Reading and writing to help my child growing". Fifty-eight kindergarten parents participated in the program. The intervention was implemented through twelve sessions and was complemented with a digital application which was used to facilitate family interactions around emergent literacy. The study design involved an experimental and a control group and two evaluation moments.

To evaluate the program impact different instruments were created, namely a reading and writing motivation scale (EMLECJI), an affective quality interaction scale (EQAI), and an adult/child interactive behaviors observation inventory (GOCIAC). Program results were assessed through analysis of variance, analysis of covariance and effect size calculation.

The results showed that parents have heterogeneous reading habits and exhibit a diverse set of practices with their children. First study results also indicated that family literacy practices explain a moderate percentage of children's emergent literacy skills.

The second study showed that parental training is a suitable strategy for improving emergent literacy. Results highlight the contribution of the intervention to the development of oral language, written language and reading and writing motivation. The family literacy program also improved affective quality of adult/child interactions during storybook reading.

These findings have educative implications to educators, parents and school psychologists.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos programas de literacia familiar	78
Tabela 2. Dimensões contempladas no programa.....	110
Tabela 3. Dimensões contempladas na construção dos jogos digitais	119
Tabela 4. Estrutura das sessões	129
Tabela 5. Distribuição das idades dos Pais em função da idade dos filhos	137
Tabela 6. Sector de actividade e situação profissional dos pais e das mães	137
Tabela 7. Habilitações literárias dos pais e das mães	138
Tabela 8. Caracterização dos pais e das mães	139
Tabela 9. Tabela de especificação do questionário “Práticas de leitura dos Pais e das crianças”	140
Tabela 10. Coeficientes de consistência interna e estrutura factorial da versão reduzida “ <i>Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia</i> ”(Mata, 2002)	143
Tabela 11. Actividades mais frequentes de ocupação de tempos livres	149
Tabela 12. Razões apontadas como justificação para gostar de ler	150
Tabela 13. Razões invocadas para não gostar de ler	151
Tabela 14. Agentes responsáveis pelo incentivo à leitura dos Pais enquanto crianças	151
Tabela 15. Incentivos recebidos	152
Tabela 16. Preferências de leitura de livros	153
Tabela 17. Critérios usados na compra de livros	154
Tabela 18. Tempo despendido na leitura de livros numa semana	154
Tabela 19. Número de livros lidos durante um ano.....	155
Tabela 20. Frequência semanal na leitura de jornais e revistas	155
Tabela 21. Tempo semanal dedicado à leitura de jornais/revistas	155
Tabela 22. Preferências de leitura de jornais/revistas	156
Tabela 23. Locais de leitura	156
Tabela 24. Frequência de deslocações a bibliotecas	157
Tabela 25. Análise descritiva dos resultados relativos às práticas de literacia familiar	160
Tabela 26. Resultados nas provas de avaliação da literacia emergente	161
Tabela 27. Influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente	163
Tabela 28. Habilitações literárias dos participantes no programa	172
Tabela 29. Sector de actividade e situação profissional dos participantes	172
Tabela 30. Média das idades das crianças nos grupos experimental e de controlo..	172

Tabela 31. Estrutura factorial da EQAI	175
Tabela 32. Estrutura factorial da EMLECJI	179
Tabela 33. Comparação dos resultados dos grupos experimental e de controlo nas práticas de literacia familiar no pré-teste	183
Tabela 34. Comparação dos resultados dos grupos experimental e de controlo nos comportamentos interactivos adulto-criança	184
Tabela 35. Equivalência nos grupos GC e GE antes do programa de literacia familiar no desenvolvimento literácito	185
Tabela 36. Efeito do programa de literacia familiar nas práticas de literacia familiar	186
Tabela 37. Efeito do programa de literacia familiar nas práticas da criança sozinha	187
Tabela 38. Impacto do programa nos comportamentos interactivos durante a leitura partilhada de histórias	187
Tabela 39. Efeito do programa de literacia familiar na qualidade afectiva da interacção	188
Tabela 40. Efeito do programa de literacia familiar nas competências de literacia emergente	189
Tabela 41. Efeito do programa de literacia familiar na prova de reflexão sobre a língua	189
Tabela 42. Impacto do programa na compreensão da linguagem oral	190

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Implicações das práticas de literacia familiar e de variáveis moderadoras no desenvolvimento da literacia	91
Figura 2. Dinossauro “O Leituras”	119
Figura 3. Exemplo da visualização de uma história	121
Figura 4. Exemplo do jogo “Tudo ao contrário”	122
Figura 5. Exemplo de um jogo de segmentação silábica	124
Figura 6. Exemplo de um jogo de manipulação silábica	125
Figura 7. Exemplo de uma tarefa de promoção da compreensão da linguagem oral	126
Figura 8. Exemplo do jogo “Recontar para lembrar”	126

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência na deslocação a bibliotecas	158
Gráfico 2. Comparação das idades de início de actividades de leitura e de escrita..	159
Gráfico 3. Práticas da criança sozinha	161
Gráfico 4. Práticas presenciadas pela criança	161
Gráfico 5. Práticas conjuntas entre a criança e os Pais	161

ÍNDICE

Introdução	15
Capítulo 1: A literacia emergente, a família e a promoção do desenvolvimento literácito	23
Introdução	24
I – Literacia emergente: Evolução e definição do conceito	26
II – Literacia emergente: Conhecimentos, competências e motivação para a leitura e para a escrita	28
Linguagem oral	29
Linguagem escrita	31
Motivação para a leitura e para a escrita	33
Contextos que promovem a literacia emergente	36
III – Práticas de literacia familiar	38
Modelos e práticas de literacia familiar	38
A leitura partilhada de histórias: Metodologias de investigação	44
Comportamentos dos adultos e das crianças durante a leitura partilhada de histórias	46
Variáveis que moderam a leitura partilhada de histórias	48
Estratégias de enriquecimento da leitura partilhada de histórias	51
IV – Impacto das práticas de literacia familiar	53
Impacto a curto prazo das práticas de literacia familiar	54
A leitura partilhada de histórias e os conhecimentos sobre o impresso	55
A leitura partilhada de histórias e o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral	59
A leitura partilhada de histórias e a qualidade afectiva das interacções adulto-criança	64
Impacto de diferentes variáveis nas práticas de literacia familiar	66
Impacto a médio/longo prazo das práticas de literacia familiar	71
V – Os programas de literacia familiar	74
Enquadramento conceptual	75
Objectivos e condições a contemplar na construção e implementação dos programas de literacia familiar	76

Descrição de programas de literacia familiar	78
Intervenções alargadas	79
Intervenções que envolvem a Família e a Escola	81
Intervenções centradas exclusivamente no desenvolvimento de competências parentais	85
Intervenções realizadas em Portugal	88
Considerações finais	91
Capítulo 2: “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”: Descrição do programa	99
Apresentação do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”	100
Objectivos e fundamentação	102
Descrição	106
Materiais	117
Organização das sessões	129
Capítulo 3: As práticas de literacia familiar e o papel da família na promoção da literacia emergente	131
Introdução	132
Estudo 1. Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literácito ...	135
Método	136
Participantes	136
Medidas	140
Procedimentos	146
Análises estatísticas	147
Resultados	147
Práticas de literacia familiar	148
Leitura e lazer	148
Atitudes dos Pais face à leitura	148
Práticas de leitura dos Pais	152
Acessibilidade dos adultos a livros	157
Acessibilidade das crianças a livros	157

Práticas de leitura entre Pais e filhos	158
Influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente	160
Discussão dos resultados	163
Estudo 2. Avaliação dos efeitos do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”	170
Método	171
Participantes	171
Medidas	172
Procedimentos	179
Resultados	182
Equivalência dos grupos experimental e de controlo no pré-teste	183
Avaliação do impacto do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”	185
Discussão dos resultados	190
Conclusão	199
Aprendizagem da leitura e da escrita ...”quando”, “quem”, “como”, “onde” “o quê” e “para quê?	201
Contributos, limitações e questões de investigação	204
Implicações para estudos futuros	212
Referências bibliográficas	215

“Vivemos um momento da história da humanidade em que assistimos, simultaneamente, ao pleno reconhecimento da leitura como factor decisivo para o desenvolvimento individual e coesão social, mas também ao aparecimento de um tipo de leitor, de características ainda imprevisíveis, que nos alerta para a crescente responsabilidade dos diferentes mediadores de leitura - Família, Escola e outros agentes sociais - para uma intervenção que, necessariamente, se quer mais precoce, e que permita que a formação de leitores se faça de forma consistente, dada a maior complexificação e exigência que as competências literácitas vêm assumindo nos nossos dias”.

(Calçada, 2009, p. 7).

A citação anterior explicita a importância das competências literácitas na sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos, apontando como críticos a acção precoce e o envolvimento da Família e da Escola na construção de leitores. A literacia encontra-se na agenda política e na investigação no âmbito da leitura e da escrita.

A literacia tem sido conceptualizada como um processo contínuo através do qual o ser humano se apropria de conhecimentos e competências específicos de uma cultura, designadamente os relacionados com a leitura e a escrita, tornando-o mais competente para interagir com os outros e consigo próprio (Hannon, 2000; Moreira, 2007). A relevância atribuída à literacia tem vindo a aumentar, devendo ser considerada uma prioridade absoluta, na medida em que as competências de leitura e de escrita são, como refere Lopes (2005), “instrumentos cognitivos imprescindíveis não só para o sucesso escolar como para o sucesso numa sociedade em que as exigências de literacia são cada vez maiores” (p. 96). Reconhece-se hoje que o seu desenvolvimento se inicia muito

cedo. Esta perspectiva contraria a visão que prevaleceu durante várias décadas, que fazia coincidir o ensino formal da leitura e da escrita como um primeiro marco no desenvolvimento da literacia (Haney, & Hill, 2004). A investigação realizada desde a década de oitenta, do século XX, alargou o estudo da literacia às crianças em idade pré-escolar. O conceito de literacia emergente tem sido utilizado para sistematizar os comportamentos de literacia das crianças nesta faixa etária.

A literacia emergente tem sido definida como englobando um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita que as crianças vão construindo antes de se iniciar a alfabetização (Justice, & Kaderavek, 2002; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Whitehurst, & Lonigan, 1998). A investigação sobre o desenvolvimento das competências de literacia emergente tem contemplado o estudo da interacção entre a criança e os seus contextos de vida, privilegiando os sistemas escolar, mais especificamente o jardim-de-infância, e familiar. Estes são considerados como os contextos privilegiados para a promoção da literacia emergente. A investigação nos dois contextos tem procurado descrever e caracterizar as práticas associadas à leitura e à escrita, incluindo-se nestas dimensões as oportunidades de contacto com a leitura que são proporcionadas às crianças, a interacção das crianças com a linguagem oral e a escrita, a presença de modelos que as crianças possam observar e imitar, bem como o reconhecimento e a valorização das aquisições conseguidas pelas crianças.

Além desta linha, que poderíamos caracterizar como de mapeamento (Mata, 2006; Mata, & Monteiro, 2005; Saracho, 1997b; 1999; 2000a; 2002; Sénéchal, & LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006a), os investigadores, numa abordagem de cariz inferencial, têm igualmente procurado analisar como estas práticas influenciam o desenvolvimento da literacia emergente (Cruz, 2009; Cruz *et al.*, 2010; Cruz, Pinto, Pombal, & Pinto, 2008). As investigações realizadas com estes objectivos tomam a literacia emergente como uma variável dependente, procurando analisar “*que práticas*” e “*quais as práticas*” de literacia familiar que mais contribuem para o emergir de comportamentos de literacia das crianças. É de referir uma outra linha de investigação, na qual se procura determinar os efeitos a curto (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Hindman *et al.*, 2008; Phillips, Norris, & Anderson, 2008; Van Kleeck, 2008) e médio/longo prazo (Curenton, & Justice, 2008; Sénéchal, 2006a; Sénéchal, & LeFevre, 2002) das competências de literacia emergente na aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados da

investigação têm vindo a evidenciar que o percurso académico das crianças é significativamente condicionado pelas experiências e oportunidades de contacto com a leitura e a escrita antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico (Viana, 2005).

O desenvolvimento da literacia emergente e o valor que lhe é associado quer no âmbito da investigação, quer das políticas de educação (veja-se a este propósito as recém-publicadas metas de aprendizagem para a educação infância pelo Ministério da Educação, <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>) pode ser perspectivado de dois ângulos distintos: por um lado constitui um objectivo *per se* e, por outro, é um meio de aumentar a probabilidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Constituindo a leitura e a escrita competências transversais o (in)sucesso na sua aprendizagem tem implicações ao nível das trajectórias escolares dos alunos (Martins, & Niza, 1998). Conseguir que os alunos construam trajectórias de sucesso é considerado fundamental numa sociedade tecnológica, inovadora e competitiva (Carter, Chard, & Pool, 2009; Rose, & Atkin, 2007). O domínio da leitura e da escrita constitui uma porta de acesso à informação, à cultura e à partilha de opiniões e saberes, sem os quais a igualdade entre todos é colocada em causa (Lopes, 2005).

A aquisição da leitura e da escrita não decorre do desenvolvimento normativo, nem da simples integração das crianças num contexto de socialização, como por exemplo acontece com a linguagem, sendo necessário um ensino explícito para que se processe a sua aprendizagem (Silva, 2003). O rendimento das crianças portuguesas é, portanto, uma preocupação nacional. Os dados do relatório PISA de 2003 (Ministério da Educação, 2004) relativos à comparação dos desempenhos no final do 1.º ciclo do ensino básico de Língua Portuguesa com os restantes países europeus mostravam que Portugal continuava a situar-se aquém do esperado. Para esta realidade foram avançadas diferentes explicações, desde a heterogeneidade na formação dos docentes à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, passando por variáveis sociodemográficas, como o nível socioeconómico de muitas famílias portuguesas. Estes resultados motivaram o envolvimento do país em diferentes reestruturações no modo de conceptualizar o ensino e aprendizagem, designadamente nos primeiros anos de escolaridade. As primeiras alterações ocorreram a um nível estrutural, em termos de equipamentos escolares e

tecnológicos, no sentido de se criarem as condições básicas à aprendizagem. Recentemente assistiu-se ao lançamento de projectos nacionais, das quais o Programa Nacional para o Ensino do Português (PNEP) foi um dos investimentos mais reconhecidos. Este programa tem promovido a formação de docentes e a disseminação de boas práticas como forma de melhorar o rendimento escolar no 1.º ciclo.

De acordo com a reestruturação que tem vindo a ocorrer, a promoção do sucesso escolar das crianças incide primordialmente no início da aprendizagem formal da leitura e da escrita, quer numa perspectiva abrangente sobre o tipo de ensino a efectuar face ao grupo-turma, quer no desenvolvimento de intervenções sistemáticas e estruturadas, focalizadas nas dificuldades específicas de pequenos grupos de alunos. De um modo geral parece ter ocorrido a mudança de um paradigma direccionado para a remediação, isto é, quando as dificuldades de aprendizagem já se manifestam, para um paradigma preventivo, centrado na promoção de uma melhor qualidade de ensino desde o início da alfabetização e na intervenção com os alunos considerados em risco de insucesso escolar no início do 1.º ciclo.

Neste sentido, a par das novas estratégias desenvolvidas, os resultados da investigação sugerem que podem ser criadas oportunidades de estimulação e promoção de competências relacionadas com a leitura e da escrita antes da entrada para a escolaridade básica. A definição de metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e o lançamento como o Plano Nacional de Leitura, constituem dois exemplos dos esforços que têm vindo a ser criados com o objectivo de fomentar o aumento das experiências das crianças com a leitura e a escrita até à entrada no 1.º ciclo.

A valorização do desenvolvimento da literacia emergente tem vindo a ganhar terreno no panorama nacional e na comunidade educativa e científica, como um meio de facilitar a criação de condições enriquecedoras e facilitadoras da posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita (Kassow, 2006; Whitehurst, & Lonigan, 1998), bem como de práticas que fomentem o gosto pela leitura e a adopção de hábitos e comportamentos auto-regulados neste domínio (Mata, 2002).

Reconhecendo a importância da promoção da literacia emergente, constata-se a necessidade de se investir não só na formação de docentes, mas também nas intervenções junto das famílias, de modo a que os contextos em que as crianças se

desenvolvem até à entrada no 1.º ciclo sejam ambientes propiciadores de oportunidades de contacto com a leitura e a escrita, facilitando um percurso escolar de sucesso. Em Portugal, a intervenção com famílias de crianças em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos e práticas de literacia familiar é relativamente escassa (Fernandes, 2005; Mata, 2006).

A reflexão sobre as questões anteriores conduziu à definição dos objectivos teóricos e empíricos desta tese. A caracterização das práticas de literacia familiar, a relação com a literacia emergente e com a aprendizagem formal da leitura e da escrita e a revisão de programas de literacia familiar orientou a pesquisa bibliográfica e a revisão da literatura. A sua síntese é apresentada no primeiro capítulo, que contempla: a definição do construto de literacia emergente, a sistematização de resultados que enfatizam a pertinência de se abordarem competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, a descrição das competências e os diferentes contributos desta perspectiva na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste sentido, é analisada a evolução das teorias até à emergência da literacia emergente, sendo analisadas as implicações pedagógicas desta nova perspectiva. São descritos os conhecimentos, competências e atitudes contemplados no construto de literacia emergente.

Foi sistematizada a caracterização das práticas de literacia familiar, com uma maior ênfase na leitura partilhada de histórias por constituir a prática familiar mais estudada. A descrição efectuada foi organizada considerando os comportamentos dos adultos e das crianças que ocorrem durante a leitura de histórias, o tipo e a qualidade das interações. De seguida, procurou-se descrever o seu impacto nas competências de literacia emergente e no processo de alfabetização. Foram também analisadas as variáveis que tendem a moderar o impacto das práticas de literacia familiar no desenvolvimento literário das crianças.

Por último, são apresentados alguns programas de literacia familiar, contemplando na sua descrição a explicitação dos modelos teóricos adoptados, os objectivos, as estratégias, os destinatários e a metodologia de avaliação. São igualmente descritas algumas das experiências realizadas em Portugal nos últimos anos. O capítulo termina com uma reflexão pessoal sobre a revisão efectuada.

A síntese teórica do capítulo orientou a construção de um programa destinado a Pais¹, intitulado “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”, apresentado de modo detalhado no segundo capítulo. São apresentados os objectivos, a organização das sessões, os materiais utilizados, a duração e o número de participantes por grupo.

Os objectivos empíricos deram origem a dois estudos apresentados separadamente no capítulo 3. O estudo 1 apresentou um duplo propósito: caracterizar as práticas de literacia familiar e analisar a sua influência nas competências de literacia emergente. O objectivo do estudo 2 está articulado com o programa de literacia familiar descrito no 2.º capítulo. Procurou analisar-se a influência deste programa; i) nas práticas de literacia familiar; ii) nas interacções adulto-criança; iii) nas competências de literacia emergente. Em cada estudo é apresentado o método, com a especificação dos participantes, medidas, procedimentos e análises estatísticas, os resultados e a respectiva discussão.

Na conclusão da dissertação expõe-se os contributos teóricos e são sugeridas questões para investigações posteriores. São analisadas as limitações da presente investigação e as implicações da intervenção para a prática educativa e para o corpo de conhecimentos sobre os programas de literacia familiar. É novamente retomada a reflexão sobre os contextos de vida das crianças, sendo exploradas estratégias de promoção da literacia emergente que articulem as sinergias entre Família e Escola.

¹ Reconhecendo a ambiguidade na literatura relativamente aos sujeitos que participam nos estudos, adoptou-se na dissertação o termo “Pais” para designar pais e mães.

**A LITERACIA EMERGENTE, A FAMÍLIA E A PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO LITERÁCITO**

Introdução

A leitura e a escrita são meios de comunicação fundamentais para o funcionamento e adaptação à sociedade do conhecimento e às culturas letradas (Carter, Chard, & Pool, 2009; Rose, & Atkin, 2007). O reconhecimento da sua relevância, os resultados dos estudos de PISA sobre o desempenho na leitura (Ministério da Educação, 2000; 2004) e os estudos sobre as práticas e hábitos de leitura dos portugueses (Barreto, Preto, Rosa, Lobo, & Chitas, 2000) estarão associados a iniciativas políticas recentes, de que se destaca o lançamento em 2007 do Plano Nacional de Leitura (PNL), cujo principal objectivo se relaciona com a melhoria dos níveis de literacia dos portugueses.

As linhas orientadoras preconizadas pelo PNL contemplam várias faixas etárias, iniciando-se com acções dirigidas a crianças em idade pré-escolar. As acções previstas abrangem a elaboração de estudos empíricos que sustentem a prática quotidiana de educadores, Pais e professores, bem como o recurso a novas tecnologias da informação na promoção da leitura. O PNL dirige-se a um leque alargado de públicos e ciclos de aprendizagem, valorizando a promoção do desenvolvimento literário desde a educação pré-escolar (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>). Este enfoque é congruente com as orientações decorrentes dos dados da investigação (Kassow, 2006; Whitehurst, & Lonigan, 1998) que sugerem a necessidade de perspectivar o desenvolvimento de hábitos de leitura ao longo do ciclo de vida e contemplando as fases que antecedem o ensino formal da leitura e da escrita.

Vários autores (e.g. Coyne, McCoach, & Kapp, 2007; Haney, & Hill, 2004) atribuem particular relevo às experiências de contacto das crianças com a leitura e com a escrita antes da educação básica, salientando a importância de desenvolver as competências pré-leitoras e a motivação para a leitura e para a escrita. As pesquisas realizadas neste âmbito enquadram-se no campo de investigação da literacia emergente. Os estudos realizados têm conduzido à descrição dos conhecimentos e competências que as crianças em idade pré-escolar constroem sobre a linguagem escrita e a relação desta com a linguagem oral. A este propósito várias questões podem ser formuladas: *O que se entende por literacia emergente? Como se relaciona com o conceito de prontidão para a leitura? Quais as dimensões que a caracterizam? Como se desenvolve? Qual a importância que apresenta para a investigação no âmbito da leitura e da escrita?*

O estudo da literacia emergente contempla igualmente a análise dos contextos de vida da criança. Os mais estudados são o jardim-de-infância e a família. Nesta tese privilegiou-se a família enquanto sistema promotor de hábitos e práticas de leitura e de escrita. *O que se entende por literacia familiar? Quais as principais actividades realizadas neste contexto? Qual o impacto das práticas de literacia familiar na literacia emergente?* Estas são algumas das questões tratadas em vários estudos neste domínio.

Os resultados das investigações têm evidenciado a importância dos programas de literacia familiar como forma de dotar os Pais de conhecimentos para promoverem as competências de literacia emergente das crianças. Neste sentido, torna-se importante conhecer os modelos teóricos que sustentam a realização, as características das intervenções que têm vindo a ser implementadas a nível internacional e as experiências portuguesas.

A revisão da literatura efectuada procurou contribuir para a sistematização do conhecimento e dos resultados da investigação relacionados com as questões elencadas previamente. Em primeiro lugar analisa-se a evolução do conceito de literacia emergente, distinguindo-o da “prontidão para a leitura”, e discute-se algumas das implicações que daí decorrem para a educação infantil. A definição adoptada contempla duas dimensões. A primeira relaciona-se com o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes das crianças face à leitura/escrita e a segunda com o contexto envolvente da criança. Estas duas dimensões foram adoptadas na organização da segunda parte deste capítulo. Tendo por referência a classificação proposta por Foorman, Anthony, Seals e Mouzaki (2002) apresenta-se uma sistematização das competências associadas à linguagem oral, à linguagem escrita e à motivação para a leitura. O último aspecto abordado nesta secção reporta-se à análise das características dos contextos que contribuem para o desenvolvimento das competências de literacia emergente.

Este aspecto foi aprofundado na terceira parte dedicada à descrição das práticas de literacia familiar, seguindo-se, na quarta parte, a análise do impacto dessas práticas no desenvolvimento a curto e médio prazo nas competências de literacia emergente e a apresentação dos resultados da investigação no que diz respeito às variáveis que influenciam as práticas de literacia familiar.

A última parte é dedicada à apresentação de alguns programas de literacia familiar, considerando as orientações teóricas que sustentam a sua construção, os seus objectivos, os contextos e condições de implementação.

A organização da reflexão final deste capítulo foi orientada pelas questões que nortearam a revisão da literatura, procurando-se reflectir sobre aspectos a contemplar em investigações futuras neste domínio.

I - Literacia emergente: Evolução e definição do conceito

O interesse pela literacia emergente surgiu na década de 80 (século. XX) e tem vindo a aumentar desde então (Haney, & Hill, 2004; Teale, & Sulzby, 1989). A relevância que lhe tem sido atribuída estará em parte associada às relações que têm sido encontradas entre o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as competências de literacia emergente, relação esta que se repercute no sucesso nas restantes áreas do conhecimento (Viana, 2005).

Esta perspectiva teórica veio contradizer as teorias vigentes na época, baseadas no conceito de prontidão para a leitura. Este conceito assentava na hipótese de que existiria um momento certo para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Viana e Teixeira (2002) esta perspectiva baseava-se na noção de que existiria uma maturação cognitiva, pelo que, apenas quando as crianças alcançassem a maturação física e neurológica é que “estariam prontas” para realizar as tarefas subjacentes à aprendizagem formal da leitura e da escrita. As implicações desta concepção teórica eram visíveis nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, que valorizavam a dimensão cognitiva e perceptiva em detrimento da exploração da linguagem escrita e do processamento fonológico (Fernandes, 2004; 2005). Ainda como resultante desta concepção, os educadores não privilegiavam a criação de oportunidades para as crianças contactarem com o material impresso, bem como o desenvolvimento da linguagem oral e, em particular, as construções individuais das crianças sobre a leitura e a escrita, limitando as suas experiências sobre o conhecimento do mundo na organização do espaço e tempo educativo (Viana, & Teixeira, 2002).

O conceito de prontidão para a leitura deu lugar, como referimos previamente, à abordagem genericamente designada por literacia emergente. Esta remete para um quadro conceptual multifacetado que abrange o conjunto de conhecimentos, de

competências e de atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e da escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento (Justice, & Kaderavek, 2002; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Whitehurst, & Lonigan, 1998). A definição de literacia emergente não contempla uma articulação com uma fase específica do desenvolvimento infantil, sendo apontada a necessidade de proporcionar às crianças o contacto, o mais precocemente possível, com a linguagem escrita (Kassow, 2006). Este aspecto assume uma particular relevância, dado que enfatiza a importância do contexto de vida da criança no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os conhecimentos, competências e atitudes são perspectivados como resultantes da aprendizagem e não da inteligência ou de factores genéticos. A dimensão social adquire uma maior importância, em particular os contributos dos contextos familiares, do jardim-de-infância e da comunidade.

Para compreender a importância dos contextos é necessário ter em atenção que, as crianças do mundo ocidental estão inseridas em comunidades literácitas e contactam com a leitura e com a escrita desde idades precoces. As experiências e oportunidades que lhes são proporcionadas nos seus contextos de vida irão contribuir para o desenvolvimento da literacia emergente (Foorman *et al.*, 2002; Justice, & Pullen, 2003). Um outro aspecto a que é conferido um relevo particular relaciona-se com o facto de o desenvolvimento literácito ocorrer no seio de contextos em que a leitura e a escrita são utilizadas para atingir determinados objectivos, ou seja, apresentam uma dimensão de funcionalidade. A literacia é, assim, perspectivada como um processo funcional, em detrimento de ser considerada como um conjunto de competências abstractas e isoladas que devem ser aprendidas (Clay, 1998; Teale, & Sulzby, 1989).

Ainda subjacente à concepção de literacia emergente encontra-se associada a hipótese de que, antes do ensino formal da leitura e da escrita, as crianças constroem conhecimentos sobre estas novas vertentes da linguagem através da observação e participação em interacções sociais que integram a leitura e a escrita (Justice, & Pullen, 2003).

A concepção de literacia enquanto capacidade estritamente cognitiva associada ao conceito de prontidão para a leitura deu lugar a uma perspectiva em que é entendida como uma actividade sócio-psico-linguística. Esta mudança permitiu a partilha de conhecimentos multidisciplinares e integrados, ganhando maior visibilidade factores

como as experiências de escrita, a consciência fonológica e acessibilidade ao impresso (Haney, & Hill, 2004). O desenvolvimento da leitura e de escrita passou a ser perspectivado de um modo interdependente e inter-relacionado. As experiências de leitura, as oportunidades de escrita e a proficiência na linguagem oral influenciam-se mutuamente (Teale, & Sulzby, 1989).

Como foi referido previamente a partir das suas experiências as crianças constroem e testam hipóteses sobre a linguagem escrita, dirigindo-se tais hipóteses para aspectos diversos como seja a sua funcionalidade, as convenções utilizadas e a correspondência com a linguagem oral. Nesta perspectiva a criança é considerada como construtora activa do conhecimento sobre a linguagem escrita, através do contacto com múltiplas experiências de literacia (Clay, 2000). Estes conhecimentos e estratégias evoluem ao longo do tempo, sugerindo que na aprendizagem da leitura e da escrita é possível diferenciar várias fases de desenvolvimento (Ehri, & Wilce, 1985). Antes de iniciarem o processo formal de alfabetização, muitas crianças adquirem a apreensão e o domínio de algumas das convenções da escrita, designadamente o princípio alfabético. Este aspecto está contemplado nos trabalhos de alguns autores (Martins, 2000; Martins, & Niza, 1998; Mata, 2004) que metaforicamente designam esta fase por “pré-história da aprendizagem da leitura e da escrita”.

II - Literacia emergente: Conhecimentos, competências e motivação para a leitura e para a escrita

A literacia emergente integra um conjunto de conhecimentos, de competências e de interesses das crianças relacionados com a leitura e a escrita (Justice, & Pullen, 2003), bem como os contextos em que se inserem (Justice, & Kaderavek, 2002; Justice *et al.*, 2002). As componentes ou dimensões contempladas no conceito de literacia emergente são diversificadas. Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) apontaram quatro dimensões: i) a consciência fonológica; ii) a orientação para o material impresso; iii) a compreensão das histórias; iv) a motivação para a leitura. Mais recentemente, Justice e Kaderavek (2002) sugerem como fundamental o conhecimento sobre: i) as funções do impresso enquanto mecanismo de comunicação; ii) a estrutura dos sons da linguagem oral, também denominada consciência fonológica; iii) o nome das letras e as convenções da escrita; iv) o vocabulário utilizado para descrever os construtos

literácitos, tais como, a noção de palavra e de frase. Lopes (2005), por sua vez, sugere o vocabulário (léxico mental), a construção do discurso, o processamento fonológico e os conhecimentos sobre a escrita (funções, suportes possíveis de escrita, direccionalidade, entre outros).

Esta breve síntese ilustra a heterogeneidade das competências e conhecimentos que integram o conceito de literacia emergente e a razão pela qual é conceptualizado como um conceito multifacetado (Ortiz, 2004). Numa tentativa de sistematização, nesta tese adoptou-se a proposta de Foorman e colaboradores (2002) que distingue entre três grandes domínios: a linguagem oral, a linguagem escrita e a motivação para a leitura e para a escrita.

Linguagem oral

A linguagem oral tem um papel relevante na aquisição da linguagem escrita. Quatro aspectos da linguagem oral que contribuem para esse fim são o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintáctico, a memória auditiva para material verbal e a capacidade das crianças reflectirem sobre a língua (Viana, 2002).

O conhecimento lexical é considerado um dos mais importantes a promover durante a idade pré-escolar (Sénéchal, & LeFevre, 2002). O desenvolvimento do vocabulário é fundamental porque, por um lado, o conhecimento prévio de uma palavra a ser lida ajuda a que a criança encontre mais rapidamente a forma fonológica dessa palavra e, por outro lado, o não reconhecimento das palavras impressas dificulta a extracção de sentido (Viana, 2007). A existência de um vocabulário alargado facilita novas aprendizagens e estas, por sua vez, permitem um aumento do vocabulário, sendo criado um ciclo promotor de novos conhecimentos (Lopes, 2005).

A importância do vocabulário no desenvolvimento da literacia (Hargrave, & Sénéchal, 2000) explica que seja defendida a necessidade de programar acções que, o mais precocemente possível, colmatem as limitações que neste domínio podem ser observadas em algumas crianças, a maioria das quais provenientes de meios culturais mais desfavorecidos. Embora se possa recorrer a vários procedimentos, a leitura de histórias tem sido apontada como um dos meios mais eficazes para expandir o vocabulário. O seu impacto é baseado no facto de os livros incluírem palavras que, com frequência, não são utilizadas na linguagem oral. Contudo, para que se verifique a

aprendizagem de novas palavras é apontado como necessário que a leitura de histórias seja complementada com a exploração dos seus significados (Coyne, McCoach, & Kapp, 2007).

O desenvolvimento da linguagem oral observa-se também no aumento da consciência das crianças sobre a estrutura da linguagem falada e no reconhecimento de palavras (Foorman *et al.*, 2002). A capacidade das crianças de reflectirem sobre os aspectos sintácticos e morfológicos da linguagem oral manifesta-se principalmente na capacidade de avaliarem as palavras e frases de acordo com a sua gramaticalidade/aceitabilidade, corrigindo-a ou justificando a sua correcção (Silva, 2007).

A linguagem oral abrange também a memória auditiva para material verbal que permite à criança a representação interna das informações visuais, fonológicas ou semânticas do mundo externo, essenciais na transformação do código visual no seu equivalente fonológico e semântico (Viana, 2004).

A consciência fonológica constitui outra das competências da linguagem oral. Tem sido descrita como a capacidade de reconhecer e de manipular os sons da fala (Yopp, & Stapleton, 2008). Representa o conhecimento implícito e explícito da criança sobre a estrutura dos sons da linguagem oral (Foorman *et al.*, 2002; Freitas, Alves, & Costa, 2007; Justice, & Pullen, 2003). Esta competência manifesta-se inicialmente pela detecção de unidades fonológicas mais extensas, como as palavras, as sílabas e as rimas. O seu desenvolvimento traduz-se num aumento da sensibilidade fonológica que se manifesta pela capacidade da criança em manipular fonemas. As crianças tornam-se, progressivamente, mais sensíveis a unidades linguísticas menores (Anthony *et al.*, 2002; Silva, 2004).

Freitas, Alves e Costa (2007) descreveram um padrão de desenvolvimento da consciência fonológica. A criança começa por ser capaz de efectuar a discriminação auditiva do universo sonoro em geral, e do universo sonoro da fala, em particular. Segue-se a tomada de consciência da unidade da palavra, da consciência silábica (consciência da unidade sílaba), da consciência de unidades intrassilábicas, ou seja, de grupos de sons dentro da sílaba e da consciência fonémica (dos sons da fala).

Linguagem escrita

Além da linguagem oral, também a linguagem escrita constitui um dos domínios contemplados no desenvolvimento literário. Antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever, a partir do contacto com o material impresso existentes nos seus múltiplos contextos de vida, as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita e a sua relação com a oralidade. Estas representações sobre a linguagem escrita são concepções precoces que as crianças elaboram e reformulam de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas (Martins, & Niza, 1998). Têm sido estudados neste domínio os conhecimentos implícitos e explícitos sobre o material escrito, que contemplam a funcionalidade da leitura e da escrita, as convenções da escrita, as concepções sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita (Justice, & Pullen, 2003; Justice *et al.*, 2002), bem como as tentativas de escrita pelas crianças (Ferreiro, & Teberosky, 1984; Martins, & Niza, 1998) e o conhecimento das letras (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008).

A descoberta da funcionalidade da escrita depende em larga medida da observação de práticas de leitura e de escrita, em casa e/ou no jardim-de-infância, e das tentativas de escrita, que permitem que as crianças elaborem um conjunto interno de razões e sentidos para a sua aprendizagem que, por sua vez, contribuem para a construção de um projecto pessoal de leitor/escritor (Martins, & Niza, 1998).

O contacto com o impresso permite às crianças a extracção e a interiorização de regras e de convenções que regem a linguagem escrita, nomeadamente que a leitura e a escrita se processam, no nosso sistema de escrita, de cima para baixo e da esquerda para a direita (Foorman *et al.*, 2002). Informalmente as crianças constroem conhecimento sobre as características formais de um acto de leitura e do material de leitura, as convenções do universo gráfico, termos técnicos sobre a leitura e a escrita e regras convencionais de escrita, como a diferença entre frase, palavra e letra, bem como a delimitação das palavras nas frases, através da representação de espaços e da pontuação (Foorman *et al.*, 2002; Martins, & Niza, 1998; Teixeira, 1993).

O desenvolvimento de concepções sobre a leitura e a escrita contempla, igualmente, os aspectos conceptuais sobre a linguagem escrita, na medida em que as crianças formulam hipóteses sobre o que a escrita representa. Antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura e da escrita nem todas as crianças consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral, enquanto outras já podem orientar as

suas produções por critérios linguísticos (Ferreiro, & Teberosky, 1984; Martins, & Niza, 1998). A apropriação do sistema de escrita tem sido conceptualizada como um *continuum*, desde a garatuja até à representação da linguagem oral, ao longo de um percurso que se traduz em três marcos essenciais de conceptualização.

Num primeiro marco, a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos, caracteriza-se pela procura de critérios que permitam diferenciar os elementos icónicos e os elementos da escrita e pela percepção gradual de que uma sequência de letras constitui um objecto substituto da realidade. Num segundo marco, a escrita passa a ser orientada por critérios linguísticos. A unidade da oral representada na escrita é a sílaba, ocorrendo um refinamento nos modos de diferenciação qualitativo (diversificação das ordens das letras conhecidas nas tentativas infantis de escrita) e quantitativo (número mínimo de letras para que um escrito seja interpretável) da escrita, de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras. O terceiro marco contempla a fonetização da escrita que se inicia com a descoberta das correspondências entre as letras e os segmentos silábicos das palavras. As letras escolhidas para representar a linguagem oral não são arbitrárias. Este nível conceptual culmina com a compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita, sendo precedido por uma fase intermédia relativa às escritas silábico-alfabéticas, na qual nem todos os fonemas das palavras são ainda representados (Ferreiro, & Teberosky, 1984; Martins, & Niza, 1998).

Uma das estratégias mais utilizadas na investigação para promover as conceptualizações precoces sobre a natureza da linguagem escrita é a “escrita inventada”, que traduz a tentativa de escrita espontânea por parte da criança (Ferreiro, & Teberosky, 1984; Martins, 2007). Esta tarefa constitui uma excelente oportunidade de integrar a sensibilidade fonológica com as regras de correspondência letra-som (Foorman *et al.*, 2002), facilitando a interiorização do princípio alfabético (Lopes, 2005; Martins, & Silva, 2006b). A compreensão deste princípio – o entendimento que a linguagem escrita representa a linguagem oral – é uma descoberta que tende a ocorrer durante os anos pré-escolares, sendo facilitada pela realização de actividades de escrita inventada (Martins, & Farinha, 2006; Silva, 2004).

Os conhecimentos que as crianças vão construindo sobre a linguagem escrita dependem não só da experimentação, do contacto e da manipulação, mas também da observação de modelos. Para que as crianças percebam a funcionalidade da escrita, a relação entre a oralidade e a escrita e possam exercitar a análise das características

sintácticas e textuais da linguagem escrita, é essencial que possam interagir com sujeitos que se apresentem como modelos, ou seja, que leiam e que escrevam e possam ser observados durante estas actividades, mas também que leiam e escrevam para e com as crianças. Também as actividades realizadas em pequeno grupo com outras crianças são relevantes para estimular e enriquecer a partilha de saberes sobre a linguagem oral e escrita (Martins, & Niza, 1998).

Embora se tenha apresentado de modo separadamente as competências associadas à linguagem oral e à linguagem escrita, tal não significa que se sugira que são independentes umas das outras. Pelo contrário as mesmas estão teoricamente relacionadas umas com as outras e influenciam-se mutuamente. Aliás, a aquisição da linguagem escrita resulta da tentativa de representação da linguagem oral (Anthony *et al.*, 2002).

Motivação para a leitura e para a escrita

À medida que as crianças contactam com a linguagem escrita desenvolvem não só competências e conhecimentos relacionados com o vocabulário, o conhecimento sintáctico, a consciência fonológica, a funcionalidade e direccionalidade da escrita, mas também um conjunto de atitudes e emoções face à linguagem escrita. A dimensão motivacional apresenta-se igualmente importante para a construção de projectos de leitores/escritores, ou seja, para a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita (Martins, & Niza, 1998). A motivação para a leitura e para a escrita tem sido encarada como englobando as razões pelas quais as crianças procuram ler e escrever e se envolvem nessas actividades (Mata, 2008).

A motivação para a leitura e para a escrita começa a desenvolver-se antes de se iniciar o processo de alfabetização (Bártolo, 2004; Viana, & Martins, 2009; Wigfield, 1997; Zhou, & Salili, 2008), ocorrendo a construção de atitudes diferenciadas relativamente a tarefas e aspectos específicos da literacia (Mata, 2006). As experiências precoces vividas pelas crianças, designadamente, as oportunidades, a quantidade e a variedade de leituras e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal no contacto com o impresso, influenciam não só a percepção de competência, mas também as atitudes e os sentimentos face à leitura e à escrita (Baker, & Scher, 2002; Turner, & Paris, 1995).

A motivação para a leitura e para a escrita é um construto complexo e multidimensional, verificando-se que as dimensões contempladas na sua definição e operacionalização variam em função das várias fases de desenvolvimento (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie, & Wigfield, 1999; Morgan, & Fuchs, 2007; Sonnenschein, & Munsterman, 2002; Wigfield, 1997; Wigfield, & Guthrie, 1997).

A partir do 1.º ciclo, coincidindo com o início do processo de alfabetização, assiste-se à inclusão de um maior número de dimensões na definição do construto. Este alargamento poderá traduzir a diversidade de experiências das crianças, designadamente escolares, familiares e sociais, bem como dos desempenhos que vão sendo atingidos durante a escolaridade (Mata, & Monteiro, 2005).

Wigfield (1997) sugere que nas crianças em idade pré-escolar a motivação é mais global e pouco diferenciada, ainda que, já nesta fase o construto de “motivação para a leitura e para a escrita” contemple várias dimensões (Baker, & Scher, 2002). Vários autores (Baker, & Scher, 2002; Foorman *et al.*, 2002; Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Guthrie *et al.*, 2007; Mata, 2002, 2004, 2006, 2008; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Zhou, & Salili) sugerem que neste nível etário podem ser consideradas três dimensões principais na definição do construto: o interesse ou prazer, o valor e o auto-conceito de leitor/escritor.

O interesse/prazer está relacionado com a presença de sentimentos de envolvimento, de estimulação e de prazer durante os momentos de leitura e escrita. Traduz-se, por exemplo, no prazer em ler um livro ou um texto sobre um tema da preferência da criança (Mata, 2006). Esta dimensão relaciona-se ainda com as expectativas que as crianças têm relativamente ao prazer que poderão obter nessas situações (Guthrie *et al.*, 2007; Mata, 2002, 2004). O interesse e o prazer pela leitura e pela escrita constroem-se através de experiências associadas a situações de interacção positivas da criança com outros significativos e em tarefas desafiantes. Em contrapartida, as situações forçadas e desagradáveis em torno destas actividades devem ser evitadas, na medida em que podem conduzir a uma diminuição do prazer associado à leitura (Mata, 2008).

O interesse pela leitura apresenta-se relacionado com a motivação intrínseca. Esta é concebida como a opção por realizar e se envolver numa tarefa por motivos pessoais e pelo gosto da tarefa em si mesma (Wigfield, & Guthrie, 1997). O interesse é considerado como um dos principais indicadores da motivação intrínseca (Mata, 2008).

Com as crianças em idade pré-escolar o interesse tem sido estudado a partir da observação/avaliação das iniciativas das crianças para procurarem actividades relacionadas com a leitura e com a escrita e com o seu envolvimento durante a sua realização (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001). Embora seja aqui valorizada a motivação intrínseca, enquanto fonte que inicia e mantém comportamentos de leitura/escrita, tal não significa que se desvalorize a motivação extrínseca. Este tipo de motivação emerge do desejo em obter reconhecimento externo ou recompensas. Para promover a motivação intrínseca pode ser importante investir inicialmente na motivação extrínseca. No caso da leitura e da escrita, as primeiras experiências fazem-se através dos afectos e o desenvolvimento de um projecto pessoal de leitor envolve a atribuição de significado e valor a esta actividade (Viana, & Martins, 2009).

O valor que as crianças atribuem às actividades de leitura e de escrita encontra-se associado à importância que lhes é conferida e com os motivos para investir em diferentes actividades de literacia que, por sua vez, são influenciados pelos incentivos que delas poderão receber (Wigfield, 1997). A valorização destas actividades é ainda condicionada pelo facto de permitir que a criança esteja próxima de outros significativos e pela percepção da utilidade da linguagem escrita (Mata, 2008). A construção do valor parece estar intimamente relacionada com a frequência de actividades que envolvem a leitura e escrita. Quando uma actividade é frequente, tem maior probabilidade de ser percebida como importante, o que pode contribuir para aumentar o investimento pessoal nessa tarefa (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996). O valor atribuído à leitura e à escrita é ainda influenciado pela compreensão da sua funcionalidade, objectivos e utilidade, podendo ser concretizados através da integração destas actividades no dia-a-dia das crianças (Mata, 2008; Viana, & Martins, 2009).

O auto-conceito de leitor e de escritor depende fundamentalmente da auto-avaliação das capacidades pessoais e do progresso na aquisição das competências de leitura e de escrita. A partir das experiências que envolvem a leitura e a escrita, as crianças auto-avaliam as suas aprendizagens, relacionando-as com a possibilidade de virem a ser boas ou más leitoras. Auto-avaliações positivas contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de eficácia e motivam as crianças para manterem o envolvimento em actividades similares e criarem expectativas positivas face ao futuro no domínio da leitura e da escrita (Guthrie *et al.*, 2007; Martins, & Niza, 1998; Mata, 2006). Antes de terem iniciado a aprendizagem da leitura e da escrita e de se tornarem

autónomas a este nível, as crianças devem sentir-se competentes nas suas tentativas de ler e de escrever. Para tal, é necessário que as suas tentativas sejam reforçadas positivamente (Mata, 2008). Enquanto o autoconceito se refere a crenças gerais sobre a competência pessoal, a auto-eficácia relaciona-se com sentimentos sobre a percepção de capacidade para realizar tarefas específicas (Morgan, & Fuchs, 2007). Para crianças que ainda não iniciaram o 1.º ciclo é importante atender às expectativas de sucesso face às tarefas de leitura e de escrita (Wigfield, 1997) e à percepção de competência percebida face aos seus pares (Gambrell *et al.*, 1996).

Mata (2004) procurou estudar os hábitos de leitura de histórias pelos Pais e analisar a relação entre estas práticas e a motivação para a leitura. Neste estudo utilizou uma amostra constituída por 310 Pais e respectivos filhos. Utilizou a “Escala de Motivação para a Leitura e para a Escrita” (Mata, 2002) que contempla três dimensões: o interesse, o valor e o auto-conceito de leitor/escritor. À semelhança de outros estudos (Baker, & Scher, 2002), neste instrumento são utilizados dois bonecos com posições opostas face a cada afirmação sobre a leitura e a escrita. Nesta escala, cada criança indica com que boneco mais se identifica e, posteriormente refere o grau de identificação. Estes instrumentos de auto-relato são considerados como meios de avaliação pertinentes, mesmo quando usados com crianças de quatro anos (Baker, & Scher, 2002).

Os resultados obtidos por Mata indicaram que as crianças apresentavam níveis de motivação mais elevados na dimensão Valor, ou seja, na importância atribuída à leitura e escrita. Verificou-se igualmente uma maior motivação para ler do que para escrever. Estes resultados são similares aos encontrados noutras pesquisas (Mata, Martins, & Formosinho, 2002; Morgan, & Fuchs, 2007). Mata (2008) concluiu que, neste domínio, a motivação em idade pré-escolar tende a ser elevada, pouco diferenciada e resulta das experiências positivas e funcionais que as crianças experienciam neste âmbito.

Contextos que promovem a literacia emergente

A definição de literacia emergente adoptada (Justice, & Kaderavek, 2002; Justice *et al.*, 2002; Whitehurst, & Lonigan, 1998) contempla, para além das competências, conhecimentos e atitudes, os contextos em que as crianças se inserem (Wigfield, 1997; Wigfield, & Guthrie, 1997). O envolvimento das crianças nas actividades de leitura é

condicionado pelas interações com amigos, familiares e professores (Wigfield, 1997). As crianças mais motivadas percebem os ambientes em que se inserem como locais onde podem concretizar interesses pessoais e sociais no âmbito da leitura e escrita. Os contextos privilegiados nesta faixa etária são a escola e a família, sendo em qualquer dos casos necessário que sejam criadas oportunidades de utilizar a literacia de forma significativa (Bártolo, 2004; Wigfield, & Guthrie, 1997).

As experiências realizadas no contexto do jardim-de-infância, bem como a deslocação e exploração de livros em bibliotecas facilitam a partilha de sentimentos e opiniões sobre a linguagem escrita e as tentativas de leitura e escrita das crianças (Wigfield, 1997). Edmunds e Bauserman (2006) salientam a importância das bibliotecas, designadamente das escolares e das presentes na sala de jardim, uma vez que proporcionam às crianças o acesso a livros diversificados apresentados em vários suportes e formatos. Deve ser salientado que a existência de recursos não é suficiente, *per se*, para estimular práticas culturais associadas à leitura e à escrita. Para tal é necessária a criação de experiências agradáveis, assentes na motivação extrínseca e na funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano das crianças (Viana, & Martins, 2009).

Embora se reconheça a importância do jardim-de-infância na promoção da literacia emergente, nesta dissertação elegeu-se o contexto familiar como alvo preferencial de estudo.

A perspectiva dominante na actualidade encara a criança como construtora activa da literacia emergente. A família, por sua vez, é considerada como um agente susceptível de contribuir para esse desenvolvimento. A caracterização dos hábitos de literacia existentes nas famílias é, portanto, uma necessidade quando se pretende estudar a influência que este sistema exerce no desenvolvimento das crianças (Carter, Chard, & Pool, 2009; Saracho, 2008). Para além do interesse na descrição das práticas de literacia familiar, a investigação tem encontrado evidências sobre o contributo destas actividades e rotinas no desenvolvimento da leitura e da escrita, a curto e médio prazo (Haney, & Hill, 2004; Saracho, 1997b; Sénéchal, & LeFevre, 2001). As tentativas de criação de percursos explicativos da influência familiar no desenvolvimento literário têm sustentado a elaboração de modelos de literacia familiar (Jong, & Leseman, 2001; Sénéchal, & LeFevre, 2002). Nestes modelos são ainda incluídas outras variáveis que

parecem moderar estas relações, designadamente relacionadas com características parentais e sócio demográficas.

III - Práticas de Literacia Familiar

O termo literacia familiar é relativamente recente e engloba o conjunto de práticas a que os Pais, as crianças e os membros da família recorrem e que estão associadas à leitura e à escrita em casa ou noutros contextos (Taylor, 1983). A definição do conceito inclui ainda a diversidade de modelos de educação, as estratégias utilizadas, as crenças sobre a aquisição da linguagem oral e escrita e a acessibilidade a livros (Cook, 2009). Este conceito é também associado a programas específicos direccionados para a promoção do desenvolvimento da literacia no ambiente familiar (Snow, Burns, & Griffin, 1998) os quais podem contemplar, ou não, uma articulação com os contextos educativos nos quais a criança está integrada (Pahl, & Kelly, 2005).

Modelos e práticas de literacia familiar

Para além de abranger uma heterogeneidade de pressupostos, actividades, e intervenções, o conceito de literacia familiar foi evoluindo ao longo do tempo, sofrendo influência das teorias vigentes em diferentes épocas.

Até metade do século XX privilegiou-se a noção de prontidão para a leitura, como foi previamente mencionado. Defendia-se então que não se deveria estimular as crianças no âmbito da leitura e da escrita enquanto não estivessem desenvolvimentalmente preparadas para tal. Desta perspectiva decorria a sugestão de que não se justificaria que os Pais se envolvessem intencionalmente na promoção do desenvolvimento literácito das crianças. Esta conclusão derivava de pressupostos relacionados com o desenvolvimento cognitivo que, de acordo com a teoria, resultava da maturidade da criança e não de agentes externos. A partir da segunda metade do século XX, as teorias sobre a literacia emergente, bem como as investigações sobre a importância da participação dos progenitores na promoção precoce de condições facilitadoras do desenvolvimento literácito das crianças, conduziram a mudanças nas práticas de literacia familiar e no modo de conceptualizar a aprendizagem da leitura e da escrita (Crawford, & Zygouris-Coe, 2006).

A investigação realizada neste âmbito conduziu à descrição de várias práticas parentais que contribuem para o desenvolvimento literário. Os resultados dispersos da investigação foram integrados num modelo compreensivo proposto por Hannon (1995; 2000). O modelo – designado ORIM – contribuiu para descrever as práticas familiares no âmbito da literacia, para as classificar em função de dimensões e conceptualizar a construção de programas de intervenção tomando as famílias como população-alvo (Moreira, & Ribeiro, 2009). As dimensões contempladas incluem: oportunidades (O) de contacto com a leitura, de reconhecimento (R) por parte dos adultos dos esforços e aquisições das crianças, de interacção (I) das crianças com a linguagem oral e escrita e com leitores e escritores, em que a leitura e escrita possam ser experienciadas e validadas, de forma a lhes serem atribuídas diferentes funcionalidades e, finalmente, a existência de modelos (M) de acção que as crianças possam presenciar e imitar (Hannon, 2000). Este modelo alerta para a necessidade dos Pais se tornarem elementos facilitadores do desenvolvimento da literacia emergente.

A importância dos recursos existentes no contexto familiar é central no modelo de Hannon (2000). A sua quantidade e heterogeneidade são fundamentais para a criação de um ambiente rico em materiais de leitura. São exemplos destes recursos os jornais, as revistas, os dicionários, os mapas, as listas telefónicas, os manuais, bem como a realização de actividades que envolvam a descodificação de palavras, figuras ou nomes, ou a utilização do computador para actividades de escrita. Esta heterogeneidade de materiais não garante, por si só, que os mesmos sejam utilizados e possam contribuir para o desenvolvimento da literacia emergente. Autores como Lynch (2009) argumentam que a utilização de materiais que não tenham utilidade no quotidiano das famílias, ou seja, que não são significativos para estas, podem não contribuir para esse desenvolvimento.

A partir do modelo de Hannon (2000) diferenciam-se diferentes linhas de investigação: a) estudos que visam a caracterização do ambiente familiar, designadamente no que concerne ao tipo de actividades realizadas; b) estudos centrados na relação entre as práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças; c) estudos que visam analisar a influência de programas de literacia familiar quer no desenvolvimento das crianças quer nas práticas parentais.

Os resultados das investigações orientadas para a caracterização do ambiente familiar (Saracho, 1997b; 1999; 2000a; 2002; Sénéchal, & LeFevre, 2002; Sénéchal,

2006a) permitiram concluir que as famílias se envolvem em diversas actividades de literacia, informais e formais, proporcionando às crianças materiais de leitura diversificados e desafiantes. A distinção entre estes dois tipos de actividades incide na presença/ausência de intencionalidade na abordagem à leitura e à escrita, o que muitas vezes influencia o carácter lúdico presente nas práticas realizadas.

Nas actividades informais a preocupação central dos Pais nestas rotinas é a exploração da mensagem, da funcionalidade e das razões subjacentes à realização das actividades, ou seja, é a construção de significados e a compreensão que a criança efectua do material impresso. Não se regista uma preocupação de “ensino explícito” da leitura e da escrita. A leitura partilhada de histórias e a modelagem são duas das actividades mais frequentes. O termo leitura partilhada de histórias e não apenas leitura de histórias é adoptado nesta dissertação com o objectivo de salientar a importância das interacções que ocorrem durante esta actividade.

As experiências formais incluem o ensino explícito de aspectos relacionados com a linguagem escrita e envolvem, por exemplo, o treino da escrita das letras ou do nome da criança. O termo formal remete para a intencionalidade no treino das convenções e aspectos conceptuais da linguagem escrita, realizado muitas vezes através da elaboração de perguntas e a produção de respostas, embora não seja entendido como a antecipação do ensino formal da leitura e da escrita (Saracho, 1999, 2002). A distinção entre estas actividades parece traduzir uma preocupação de cariz classificatório das práticas de literacia familiar, embora seja muito ténue a diferença entre ambas e resida essencialmente nos objectivos parentais que lhe estão subjacentes e no modo como as tarefas são apresentadas e exploradas com as crianças.

Saracho (1999) sistematizou as práticas usadas pelas famílias na promoção do desenvolvimento literário das crianças em quatro dimensões. A primeira englobava a leitura em casa de materiais de leitura provenientes do jardim-de-infância, como jornais, revistas, livros, banda desenhada, cartas pessoais, receitas de culinária ou rótulos de embalagens. A segunda abrangia a leitura de material impresso existente no exterior, como publicidade, sinais, mapas e menus nos restaurantes. Estes textos são usados pelos Pais para iniciar interacções sobre a linguagem escrita. A terceira incluía a realização de jogos de tabuleiro, de jogos de palavras, a visualização de programas televisivos (como telenovelas, desenhos animados e notícias) e a deslocação a bibliotecas públicas. Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) e, mais recentemente, Weigel, Martin e Bennett (2006),

ampliaram esta enumeração, acrescentando actividades como as canções (cantar para e ouvir cantar), a realização de tarefas relacionadas com as músicas e jogos de rimas. Finalmente, a quarta dimensão englobava actividades de escrita. Os textos produzidos tendem a ser diversificados e podem incluir a escrita de recados, de notas, de listas de compras, jogos como “A Forca” e cartas para amigos ou familiares. Nestas tarefas os Pais escrevem e os filhos observam, ocorrendo igualmente situações de escrita conjunta e tentativas de escrita inventada por parte da criança.

Saracho (2000b) concluiu que as famílias são sensíveis aos interesses e às competências das crianças, realizando actividades que vão ao encontro das suas preferências e utilizam materiais adaptados às suas capacidades.

Os estudos realizados por Saracho (1999; 2000b) foram efectuados com amostras de crianças e famílias americanas, o que poderia suscitar algumas questões relativas à sua generalização a outros contextos culturais. Contudo, resultados similares foram observados noutras amostras, designadamente na América do Sul. Nas famílias hispanico-latinas encontrou-se a mesma diversidade nas actividades e nos recursos proporcionados, a existência de apoio, participação e a preocupação com o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças (Ortiz, 2004).

Num estudo com crianças portuguesas, Mata (2006) identificou três padrões de interacção entre Pais e filhos. Um primeiro realizado com bastante regularidade, englobava a escrita do nome das crianças, de letras isoladas, de nomes de pessoas e/ou de objectos e a leitura partilhada de histórias. Um segundo tipo de interacções, realizado com uma frequência variável, remetia para situações de leitura e escrita utilitária e informativa, como a leitura de rótulos de embalagens e receitas de culinária. Finalmente, no terceiro tipo, raramente existiam interacções relacionadas com actividades de leitura e de escrita. Relativamente ao início destas práticas, os dados mostraram que a iniciação à leitura partilhada de histórias ocorria nos primeiros anos de vida da criança. Na maioria das famílias as actividades de escrita iniciavam-se mais tarde. Resultados semelhantes sobre o início das tarefas de escrita foram igualmente observados em estudos com bebés (Moreira, 2007). Os Pais que valorizavam uma abordagem funcional da linguagem escrita (contextualizada e lúdica) desenvolviam mais práticas de literacia com e para as crianças, iniciavam mais cedo estas actividades e realizavam-nas com uma maior regularidade (Mata, 2006).

Numa reflexão sobre os resultados dos estudos que incidiram sobre as práticas de literacia em idade pré-escolar, Saracho (2002) concluiu que as famílias tendem a proporcionar às crianças oportunidades de contacto com o material impresso, interagem com elas em torno da linguagem escrita e envolvem-se na concretização de um leque variado de actividades formais e informais de leitura e de escrita. Estas práticas não são, no entanto, generalizáveis a todas as famílias, verificando-se também que existem contextos marcados por práticas limitadas no que concerne a leitura e a escrita.

Das diversas actividades realizadas nos contextos familiares, o treino de competências de literacia emergente e a leitura partilhada de histórias têm sido as práticas mais estudadas (Mata, 2006; Sénéchal, 2006b; Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008). Nem todos os Pais que lêem histórias se envolvem no treino de competências de linguagem escrita, sugerindo que os dois aspectos constituem práticas distintas e diferencialmente valorizadas (Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008).

O estudo sobre as experiências formais de literacia (incluindo nestas as actividades que envolvem o treino de competências específicas) no contexto familiar parece ser uma área de investigação a aprofundar (Sénéchal, & LeFevre, 2002). Esta categoria de actividades engloba as oportunidades de contacto com a linguagem oral e com o material escrito e a realização de acções intencionais e sistemáticas sobre a funcionalidade, as convenções, a direcionalidade e a escrita inventada.

Os jogos de linguagem são um dos exemplos de actividades lúdicas que fomentam o desenvolvimento da linguagem oral, bem como a imaginação, a criatividade e a participação social. Estes jogos podem ser fonológicos, lexicais, morfológicos e sintácticos. As canções e as lengalengas são outros exemplos de actividades que favorecem a análise e manipulação semântica, fonológica e lexical, tal como as adivinhas, as rimas, os provérbios e os trava-línguas (Teberosky, & Nuria, 2010). Estes jogos parecem contribuir para a promoção da consciência metalinguística e da consciência sobre a linguagem escrita, designadamente o conhecimento do alfabeto (Justice, & Pullen, 2003).

As actividades lúdicas direccionadas para o treino da consciência fonológica revestem a forma de jogos com o objectivo de permitir à criança reflectir sobre a linguagem oral. As actividades devem seguir uma complexidade crescente, desde o treino da discriminação auditiva (por exemplo, através da discriminação de sons do meio envolvente e, posteriormente, da discriminação de características específicas de

cada grupo de sons), ao treino da consciência da palavra, da sílaba e dos fonemas (Freitas, Alves, & Costa, 2007). As tarefas podem envolver a classificação, a segmentação e a manipulação dos sons. Com este objectivo pode ser pedida a identificação de rimas, a procura de palavras que rimem com uma palavra fornecida, a identificação de sílabas e fonemas, a aliteração e a análise silábica e fonémica (Justice, & Pullen, 2003). As actividades podem também contemplar a estimulação dos diferentes sentidos, designadamente através de pistas cinestésicas, auditivas, visuais e tácteis (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

As crianças em idade pré-escolar contactam diariamente em casa com diferentes registos escritos. As actividades mais frequentes relacionam-se com a leitura de informações provenientes do jardim-de-infância e de publicidade, leitura de recibos, cartas do banco, receitas de culinária, símbolos e rótulos, moradas, listas telefónicas e dicionários. As actividades de escrita mais frequentes envolvem a escrita do nome, de datas de aniversários e recados, a redacção de mensagens e cartões de boas festas e a elaboração de listas de compras. As interacções direccionadas para a exploração do impresso tendem, contudo, a ser influenciadas pelo nível socioeconómico das famílias e por circunstâncias geográficas e de acessibilidade a materiais escritos, que por sua vez, condicionam a frequência e o modo das interacções. As famílias mais desfavorecidas têm menos oportunidades de contacto com eventos culturais e menos acesso a materiais de leitura e de escrita, proporcionando às crianças menos experiências. Por vezes competências limitadas associadas a experiências culturais e educacionais reduzidas, condicionam igualmente as interacções realizadas (Lynch, 2009).

No que concerne as experiências informais de literacia, constata-se que, como foi referido anteriormente, a leitura partilhada de histórias tem sido estudada em numerosas investigações (DeBruin-Parecki, 2007; McArthur, Adamson, & Deckner, 2005; Phillips, Norris, & Anderson, 2008). Trata-se de uma interacção socialmente construída e partilhada entre os adultos e as crianças (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Sulzby, & Teale, 1991), em que o adulto desempenha um papel fundamental, na medida em que proporciona as condições para que se torne numa experiência agradável e interessante para a criança (Bus, 2001). Nas culturas ocidentais, a leitura partilhada de histórias parece estar incluída num leque diversificado de actividades de socialização, em que a comunicação verbal, designadamente a exposição oral, as respostas e o *feedback*, são muito valorizados (Murase, Dale, Ogura, Yamashita, & Shimane, 2005).

Esta modalidade de leitura foi privilegiada nesta revisão uma vez que se considera que se diferencia das restantes práticas de leitura pela natureza das interacções que dela podem decorrer. O interesse na caracterização destas interacções e na análise da sua qualidade influenciou igualmente a opção por efectuar uma revisão aprofundada da leitura partilhada de histórias. Enquanto nas tentativas individuais de leitura da criança sozinha, o enfoque se focaliza no papel activo da criança, quando a leitura é efectuada pelo adulto, assiste-se a uma reduzida participação da criança, em detrimento do maior envolvimento do adulto. Na leitura partilhada de histórias é atribuído especial relevo às dinâmicas estabelecidas entre o adulto e a criança e à qualidade das suas interacções.

A leitura partilhada de histórias: Metodologias de investigação

A investigação sobre a leitura partilhada de histórias com crianças em idade pré-escolar tem sido realizada através da utilização de instrumentos e metodologias distintas, com dois objectivos principais relacionados com a descrição das interacções entre Pais e filhos e com a tonalidade afectiva dessas interacções.

Tem sido valorizado o recurso a grelhas de observação que incluem itens que permitem quantificar a frequência de ocorrência de um conjunto de comportamentos pré-definidos, bem como caracterizar o ambiente em que ocorre a leitura (Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Morgan, 2005). A utilização de testes estandardizados não constitui uma opção, uma vez que estes não permitem demonstrar uma evolução nas interacções, no comportamento dos adultos e das crianças, nem no ambiente subjacente à leitura partilhada de histórias (DeBruin-Parecki, 1999). A generalização dos resultados é normalmente uma das limitações apontada, devido à subjectividade das medidas que são usadas. Outro dos problemas encontrados nestas investigações relaciona-se com a necessidade de controlar os comportamentos associados à desejabilidade social (Gest, Freeman, Domitrovich, & Welsh, 2004; Sénéchal *et al.*, 1996).

A gravação vídeo das díades durante a leitura é um procedimento frequente nos estudos sobre interacção. O termo díade é empregue para designar os sujeitos envolvidos na leitura que, na maioria dos estudos são a mãe e o(a) filho(a). Os vídeos são analisados com recurso a grelhas que podem ser distintas consoante o contexto em que decorre a recolha de dados, os objectivos e o processo de codificação. No que se refere ao contexto, a maioria das avaliações são efectuadas na casa das crianças, embora

nalgumas investigações as gravações ocorram no jardim-de-infância ou num contexto laboratorial. A avaliação pode ser efectuada em grupo, com várias díades em simultâneo a realizarem a leitura de histórias no mesmo espaço, ou envolvendo apenas uma díade. Esta última situação é a mais frequente. As grelhas podem ser criadas com objectivos distintos permitindo a descrição de padrões de interacção e de competências específicas. Finalmente, as grelhas podem diferir quanto ao processo de codificação dos dados. Esta pode apresentar-se no formato de uma *rating scale*, ou implicar o registo da frequência de comportamentos, ou a presença/ausência de comportamentos em intervalos de tempo pré-determinados (DeBruin-Parecki, 2007; Dickinson, & Smith, 1994).

DeBruin-Parecki (1999) construiu o *Inventário de Leitura Interactiva Adulto-Criança (Adult/Child Interactive Reading Inventory – ACIRI)*. É um instrumento de observação que avalia os comportamentos do adulto e os comportamentos da criança em função de três categorias: i) manter a atenção sobre o livro; ii) promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão; iii) utilizar estratégias de literacia. Cada uma destas categorias contempla quatro comportamentos. Inclui um total de doze *Comportamentos do adulto* e doze *Comportamentos da criança*, os quais estão relacionados entre si. Cada um dos comportamentos é cotado numa escala *likert* de 4 pontos (0 – ausência de comportamento; 1 – raramente; 2 – algumas vezes; 3 – a maior parte das vezes). Além do registo quantitativo, o sistema de codificação deste instrumento permite o registo qualitativo da interacção, fornecendo dados mais compreensivos acerca das situações de leitura observadas. Peixoto, Leal e Cadima (2008) traduziram e adaptaram este instrumento à população portuguesa, concluindo que se trata de uma medida adequada para avaliar a qualidade das interacções.

A análise do movimento ocular das crianças tem sido também utilizada como medida de avaliação (Justice, Pullen, & Pence, 2008). Baseia-se no pressuposto de que as crianças internalizam conhecimentos sobre as formas e funções do material escrito, através da sua visualização (Justice, Pullen, & Pence, 2008). Esta metodologia tem vindo a ser usada com um duplo objectivo. Em primeiro lugar para avaliar directamente a atenção das crianças para o texto e, em segundo lugar, para estudar a relação entre aspectos específicos da interacção e a atenção direccionada para o texto (Evans, & Saint-Aubin, 2005). Têm sido apontadas algumas críticas a esta metodologia, relacionadas com a dificuldade em observar o seguimento ocular em crianças com idades inferiores a quatro anos (Evans, Williamson, & Pursoo, 2008).

A análise sequencial dos comportamentos é outra das metodologias de avaliação das interações, relacionados com os *inputs* parentais e das respostas contingentes produzidas pelas crianças, em cada sequência de eventos (iniciada pelo comportamento do Pai, seguida da reacção da criança e da presença ou ausência de um novo comportamento do Pai). Cada evento é iniciado pelo comportamento parental e termina com a descrição do modo de resposta da criança (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Justice *et al.*, 2002; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2010). Este tipo de análise apresenta-se adequado quando se pretende descrever as interações verbais e os comportamentos que as antecedem (Murase *et al.*, 2005).

Na análise dos dados relativos à interacção que ocorre durante a leitura partilhada de histórias tem sido utilizada a análise de *clusters*, a qual permite analisar o modo como as combinações de comportamentos e elocuições variam de forma consistente, numa amostra em particular (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Peixoto, & Leal, no prelo). Em Portugal, esta metodologia foi utilizada por Leal (2002) e Peixoto e Leal (no prelo), através da qual foi possível analisar situações de interacção entre mães e crianças em idade pré-escolar durante a leitura conjunta de histórias. Os diferentes *clusters* encontrados em cada investigação permitem caracterizar as similaridades nas práticas de literacia familiar.

Comportamentos dos adultos e das crianças durante a leitura partilhada de histórias

Os resultados da investigação têm permitido obter uma descrição dos *inputs* fornecidos pelos Pais e as respostas e comportamentos das crianças. Embora fosse esperado uma elevada frequência de elocuições por parte dos adultos durante a leitura partilhada de histórias, designadamente a realização de perguntas sobre a história e a análise das ilustrações que acompanham o texto, os dados obtidos nos estudos traçam um panorama distinto. Na maioria das situações as elocuições parentais são reduzidas. Este padrão é independente do tipo de livro utilizado, considerando a sua extensão e os respectivos temas (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003).

Um exemplo típico de uma interacção começa com o pai e/ou a mãe a ler o livro para o filho. Durante a leitura fazem perguntas como: “o que é isto?” ou “o que está a fazer...?”. Simultaneamente, o adulto segura o livro e vira as páginas. A criança

permanece quieta, respondendo às perguntas (Hammer, Nimmo, Draheim, & Johnson, 2005). Justice e Kaderavek (2002) sugerem que este exemplo é característico da maioria das rotinas familiares. O adulto mantém um nível elevado de controlo das interacções verbais e não-verbais. Este padrão parece manter-se no tempo. Já em 1994, Dickinson e Smith descreveram um padrão similar. A leitura partilhada de histórias caracterizava-se pela importância atribuída à leitura propriamente dita do livro e por uma interacção escassa antes e após a sua conclusão.

As crianças, como foi previamente referido, apresentam uma frequência reduzida de comportamentos durante a leitura partilhada de histórias em comparação com os adultos (Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008). Na análise da frequência dos comportamentos das crianças, realizada por McArthur, Adamson e Deckner (2005) constatou-se que entre de 10% a 17% se relacionam com a elaboração de questões dirigidas ao adulto, podendo igualmente surgir elocuições relacionadas com a nomeação de imagens, de letras e/ou de acontecimentos, comentários e respostas a solicitações dos adultos ou imitação dos seus comportamentos.

Os principais tópicos de interacção verbal entre Pais e filhos incluem perguntas sobre as personagens e sobre as causas que estarão relacionadas com as suas acções (McArthur, Adamson, & Deckner, 2005). Também se observam comentários sobre aspectos da história (por exemplo, “o menino era mesmo malandro!”), a formulação de questões que envolvem a localização e referenciação de um objecto ou personagem da história, bem como a descrição de características de cenas e acções. Outras envolvem a reordenação da informação e a inferência, as comparações e as opiniões e o resumo através das imagens. Por último, podem ainda incidir sobre a realização de previsões, definição de palavras e explicações que extravasam a história (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003). Nas situações de leitura partilhada de histórias, estes comportamentos são iniciados predominantemente pelos adultos, que procuram também relacionar a história com as experiências pessoais das crianças e, muitas vezes, tentam clarificar o conteúdo da informação, elaborar as ideias das crianças, corrigi-las e comentar ou responder a perguntas (Hammer *et al.*, 2005).

Os conteúdos das interacções parecem englobar dois grandes domínios de práticas, relacionados com a focalização no texto, ou seja, com aspectos convencionais, funcionais e conceptuais da linguagem escrita, e a compreensão da história, verificando-

se, no entanto, que parece ocorrer uma predominância de interações direcionadas para o conteúdo e para a compreensão da história (Evans, & Saint-Aubin, 2005).

Variáveis que moderam a leitura partilhada de histórias

Têm vindo a ser realizados estudos que procuram descrever em que medida o tipo de interação durante leitura partilhada de histórias é influenciado por variáveis como a idade das crianças, a familiaridade com os livros, a cultura familiar, as crenças parentais sobre a função da leitura de histórias e o tipo de livros utilizados.

McArthur, Adamson e Deckner (2005) estudaram o padrão de interações entre mães e filhos com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Verificaram que os comportamentos das mães variavam, de um modo moderado, em função da idade dos filhos, apresentando-se fortemente influenciados pela sua familiaridade com os livros.

No que se refere à influência cultural, têm sido encontradas diferenças nos comportamentos dos Pais em função da sua cultura de proveniência o que, por sua vez, influencia os comportamentos das crianças (Hammer *et al.*, 2005; Murase *et al.*, 2005). As práticas de literacia parentais nos países ocidentais caracterizam-se pela adopção de um estilo mais interactivo (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008). Murase e colaboradores (2005) recorreram à análise sequencial dos comportamentos para estudar a interação durante a leitura partilhada de histórias. Os dados obtidos indicaram que nas díades americanas era mais comum uma sequência iniciar-se com uma pergunta por parte das mães, seguida de uma nomeação pelos filhos a qual, por sua vez, conduzia a uma resposta da mãe com *feedback* instrucional. Em contrapartida, as díades japonesas caracterizavam-se predominantemente por imitações da criança das nomeações das mães.

Ao estudar os estilos de leitura partilhada de histórias entre mães americanas caucasianas e afro-americanas têm sido encontradas práticas distintas relacionadas com as interações verbais, o clima de aprendizagem e o ambiente afectivo entre as díades. As diferenças de comportamentos têm sido explicadas pelas capacidades linguísticas das crianças (Britto, & Brooks-Gunn, 2001). Hammer e colaboradores (2005) compararam estas práticas entre mães afro-americanas e mães provenientes de Porto Rico, verificando que em ambas as culturas os estilos de interação eram similares,

apresentando uma frequência idêntica, embora as mães de Porto Rico fizessem mais comentários e nomeações relativas a aspectos dos livros e das histórias e as respectivas crianças apresentassem um papel mais activo nas conversas efectuadas.

As crenças parentais sobre a função da leitura partilhada de histórias parecem, igualmente, influenciar o estilo adoptado. Para algumas famílias as rotinas associadas a esta actividade desempenham uma função de socialização, enquanto para outras assumem predominantemente uma função académica (Hammer *et al.*, 2005), em que os Pais têm a intenção de ensinar e promover o desenvolvimento da linguagem das crianças, ajustando as estratégias de exploração do livro e da história ao nível de desenvolvimento dos seus filhos (Whitehurst *et al.*, 1988). As crenças das mães sobre o futuro académico dos filhos e os objectivos que definem para a leitura partilhada de histórias influenciam os seus comportamentos e os das crianças durante esta actividade. Meagher, Arnold, Doctoroff, e Baker (2008) verificaram que as mães que acreditavam na leitura enquanto promotora da aprendizagem, criavam desafios mais complexos para as crianças, proporcionavam mais informação e faziam mais perguntas. A crença materna de que esta actividade deveria ser divertida mostrou ser preditora de uma maior frequência de elogios.

Os resultados das investigações permitem também concluir que existem diferenças inter e intraculturais. Outro dado consistente encontrado nos estudos prende-se com a tendência dos Pais para adoptarem estilos de interacção ajustados ao nível de desenvolvimento dos filhos, ocorrendo uma adequação permanente de comportamentos entre adultos e crianças ao longo da actividade (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Hammer *et al.*, 2005; Whitehurst *et al.*, 1988). Embora os Pais procurem atender ao nível de desenvolvimento dos filhos também criam situações desafiantes, proporcionando, em simultâneo, o apoio necessário para os ajudar a lidar com as tarefas. Estas actividades parecem enquadrar-se numa zona de desenvolvimento proximal (Danis, Bernard, & Leproux, 2000).

Vários autores (Anderson, Anderson, Lynch, & Shapiro, 2004; Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Justice *et al.*, 2002; Stadler, & McEvoy, 2003) ressaltam igualmente a importância atribuída ao género de livro utilizado e ao efeito diferenciador da sua exploração no desenvolvimento da literacia emergente, embora sugiram que o modo como os adultos acompanham e apoiam a leitura e o conhecimento que as crianças trazem para esta

actividade, influenciam também as interações. Os livros com componentes interactivas, como por exemplo, aqueles em que se podem levantar partes do livro onde se encontram imagens ou texto escondido, mexer as imagens (formato *pop up*), ou ainda livros em que a sequência narrativa se repete, permitindo à criança reproduzir a narrativa do texto, parecem facilitar a colaboração, o envolvimento da criança e a percepção de controlo.

Os textos informativos têm sido menos estudados (Anderson *et al.*, 2004). Embora facilitem a ocorrência de diálogos cognitivamente desafiantes, uma vez que incluem conceitos abstractos ou informação factual menos conhecida das crianças, não são estudados porque o interesse das crianças é mais reduzido (Zucker *et al.*, 2010). A leitura de revistas, de jornais e de banda desenhada são igualmente pouco frequentes (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999). Vários autores (De Jong, & Bus, 2002; Fisch, Shulman, Akerman, & Levin, 2002) têm apontado como necessária a realização de estudos que permitam descrever como os padrões de interação e a qualidade das interações variam em função do tipo de livro e de suporte. Os livros digitais são cada vez mais comuns e podem proporcionar opções distintas de exploração quando comparados com as versões tradicionais em papel. Aqueles livros têm a vantagem de poder atrair a atenção das crianças para o texto impresso. Esta potencialidade estará associada à cadência de apresentação das letras e das palavras e ao formato em que estas são exibidas podendo melhorar os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar em relação à linguagem escrita. Na maior parte dos livros digitais ocorre ainda a leitura do texto sem ser necessária a existência de um adulto junto da criança.

Num estudo que permitiu analisar estas hipóteses, Fisch e colaboradores (2002) verificaram que os comportamentos das crianças, tais como nomear e relacionar eventos da história com experiências pessoais, eram similares aos observados quando se usava o suporte de papel. Também as perguntas elaboradas pelos Pais requeriam um nível de complexidade cognitiva idêntica à dos livros em formato tradicional.

Os livros electrónicos, à semelhança de outros livros em suporte de papel, permitem que as crianças possam tomar decisões sobre o curso dos acontecimentos e a resolução do problema nas histórias, contribuindo para que tenham um papel activo durante a leitura. Este formato não apresenta só vantagens, tem sido referido que a existência de diferentes opções pode dispersar a atenção da criança do conteúdo do texto, em prol das explorações associadas às imagens, símbolos e jogos. Os

desenvolvimentos no domínio das tecnologias de informação poderão vir a ter um impacto no formato de livros infantis. Nesta fase, autores como De Jong e Bus (2002) defendem que a utilização dos livros digitais não irá substituir os impressos, mas será complementar. Têm ainda sido apontadas como vantagens apresentarem um formato mais atractivo, incluírem actividades relacionadas com os textos que poderão ir ao encontro das necessidades das crianças e constituírem modelos de exploração para os Pais (Skouge, Rao, & Boisvert, 2007). A investigação parece ser ainda insuficiente para esclarecer o impacto dos livros digitais quer nas práticas de leitura quer nas interacções que os mesmos poderão vir a propiciar.

Estratégias de enriquecimento da leitura partilhada de histórias

Os resultados da investigação têm contribuído para a sistematização das práticas de literacia familiar e sobre os seus efeitos no desenvolvimento da literacia emergente. Por sua vez, este conhecimento tem permitido aos investigadores delinear e sistematizar um conjunto de orientações sobre “as melhores práticas” para potenciar o envolvimento das crianças neste domínio (Kotaman, 2007; Morgan, & Meier, 2008; Partridge, 2004). A qualidade e diversidade das interacções e os conhecimentos sobre os aspectos conceptuais, funcionais e figurativos da linguagem escrita têm sido apontados como essenciais para atingir esse objectivo (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009).

As estratégias de enriquecimento da leitura partilhada de histórias sugeridas na literatura são diversificadas: i) estabelecer uma rotina que inclui o horário e o padrão de actividades, ii) criar uma experiência agradável; iii) ler diariamente, aproximadamente entre os 15 e os 30 minutos; iv) reler os livros preferidos das crianças, de forma a ser possível explorar novos aspectos do livro e da história, bem como facilitar uma postura mais activa por parte das crianças; v) relacionar a história com as experiências pessoais e conhecimentos prévios; vi) atender às pistas das crianças e facilitar a sua postura activa durante a leitura partilhada de histórias, solicitando que a criança “leia” para o adulto; vii) explorar o texto impresso, designadamente as convenções usadas na escrita, os conceitos de palavra e o conhecimento do alfabeto; viii) utilizar diferentes tipos de livros e fomentar experiências diversificadas; ix) envolver as crianças em conversas sobre as histórias, facilitando a sua interacção e encorajando a realização de perguntas sobre o texto, bem como a articulação do mesmo com as suas experiências de vida; x)

encorajar brincadeiras relacionadas com as histórias, alargando o contexto da interacção e promovendo a criatividade; xi) acompanhar os seus interesses, a escolha das histórias e do local; xii) tornar a actividade divertida, um momento especial de partilha, recorrendo a jogos, vozes diferenciadas e mantendo um contacto próximo da criança; xiii) recorrer a elogios e proporcionar um reforço positivo (Justice, & Kaderavek, 2002; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Partridge, 2004).

A leitura dialógica é uma estratégia que tem vindo a ser estudada (Kotaman, 2007; Morgan, & Meier, 2008). Esta técnica, descrita por Whitehurst e colaboradores (1988), consiste: i) na realização de perguntas abertas sobre as imagens, os caracteres (letras, palavras, expressões) e os acontecimentos da história, articulando-as com as vivências quotidianas das crianças (por exemplo, relacionar o título com uma outra actividades realizada pela criança, ou apontar para uma letra e analisar outras palavras que comecem com o mesmo som e/ou com a mesma letra; ii) na reelaboração das respostas das crianças pelos adultos, na existência de *feedback* e na solicitação para que os filhos completem palavras ou frases (nomeadamente em histórias com rimas); iii) na introdução de elogios e de encorajamento para uma participação activa das crianças; iv) na selecção de histórias e na elaboração de perguntas tendo em consideração os interesses das crianças; v) na adaptação do estilo de leitura ao nível de desenvolvimento linguístico da criança; vi) na introdução de vocabulário novo.

Esta estratégia parece contribuir para que as crianças adoptem um papel mais activo, o qual resulta da ocorrência de um maior número de oportunidades para falarem e elaborarem ideias. Introduce mudanças no papel do adulto, bem como nas interacções deste com as crianças. Pode constituir uma fonte de dificuldades quando implica a alteração das práticas adoptadas. Os Pais podem também não valorizar a realização de perguntas às crianças, devido ao aumento de tempo que implica (Kotaman, 2007). Esta frustração pode também ocorrer nas crianças quando preferem manter o seu modo habitual de ler.

A leitura dialógica tem sido também utilizada em programas de educação parental centrados na promoção da literacia emergente (Hargrave, & Sénéchal, 2000; Kotaman, 2007) e na formação de educadores de infância (Justice, & Pullen, 2003). A sua eficácia requer que seja proporcionado aos Pais o treino necessário, que ambos os progenitores sejam capazes de a usar e que o número de questões abertas seja aumentado gradualmente (Kotaman, 2007). Simultaneamente, o treino da leitura dialógica implica a

existência de recursos bibliográficos na escola e em casa ou o acesso a bibliotecas e a acessibilidade a materiais de modelagem, como, por exemplo, a utilização de vídeos de treino (Morgan, & Meier, 2008). A implementação desta técnica pode conduzir à existência de dificuldades na manutenção da frequência esperada, para além de poder ocorrer uma utilização menos correcta da mesma (Hargrave, & Sénéchal, 2000).

Alguns autores têm procurado compreender a natureza das relações entre a leitura partilhada de histórias e o desenvolvimento da literacia emergente. Os dados apontam para a possibilidade dessas práticas (Meagher *et al.*, 2008; Sénéchal *et al.*, 2008; Sutton *et al.*, 2007) proporcionarem às crianças o apoio e o desafio (“*scaffolding*”) necessários para atingirem níveis desenvolvimentais mais complexos, ao mesmo tempo que se criam condições para o fortalecimento das relações adulto-criança bem como para o aumento do envolvimento e interesse das crianças pela leitura e pela escrita.

IV - Impacto das práticas de literacia familiar

Reconhecendo a diversidade de práticas e a importância de ir ao encontro das necessidades das famílias, designadamente das mais desfavorecidas a nível económico e cultural, Haney e Hill (2004) sugerem ser fundamental aumentar a investigação sobre as estratégias mais eficazes de que os Pais dispõem para promover o desenvolvimento da literacia emergente, bem como analisar em que medida desempenhos escolares diferentes podem estar dependentes do tipo de actividades realizadas no contexto familiar. Vários autores (Mata, 2004; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Storch, & Whitehurst, 2001) têm sugerido ser necessário, não só descrever as práticas de literacia familiar mas também analisar o impacto que as mesmas poderão ter no desenvolvimento literário das crianças.

A investigação sobre o impacto das práticas de literacia familiar tem contemplado, a curto prazo, a avaliação dos seus efeitos ao nível das competências de literacia emergente e a médio/longo prazo na trajectória de aprendizagem dos alunos. Os resultados desta investigação são apresentados no ponto seguinte.

Impacto a curto prazo das práticas de literacia familiar

A investigação tem-se debruçado sobre o estudo da relação entre diferentes tipos de estratégias utilizadas pelos Pais e o impacto no desenvolvimento de competências específicas de literacia. Algumas das actividades estudadas neste âmbito relacionam-se com o treino da consciência silábica e fonémica, recorrendo a tarefas de classificação, de segmentação e de manipulação, jogos que dirigem a atenção para aspectos específicos da morfologia e da sintaxe, bem como actividades que implicam o contacto com as letras, as palavras e as frases, incluindo-se aqui a instrução directa da escrita do nome e dos sons das letras. Estas últimas tendem a ser efectuadas com uma frequência elevada (Haney, & Hill, 2004). Os resultados do estudo de Haney e Hill (2004) indicaram que o envolvimento dos Pais em algum tipo de estimulação relacionada com a literacia contribui para melhores desempenhos nas crianças, em todas as competências pré-leitoras avaliadas, nomeadamente ao nível do vocabulário, do conhecimento do alfabeto e das conceptualizações sobre a linguagem escrita.

O treino na escrita de palavras foi estudado por Silva e Alves-Martins (2002). Num estudo experimental com pré e pós teste e dois grupos experimentais e um de controlo, as autoras analisaram a influência de um programa de escrita e outro de consciência fonológica com crianças em idade pré-escolar. Os resultados mostraram que as experiências de escrita parecem facilitar a segmentação do oral em unidades fonémicas, proporcionando um conhecimento sobre a linguagem verbal como um sistema simbólico com significado, bem como a consciência de regras gramaticais associadas à estrutura da linguagem. O programa de treino da consciência fonológica promoveu mudanças estatisticamente significativas nas competências avaliadas, relacionadas com os níveis conceptuais de escrita, a consciência fonológica e o conhecimento de letras. Sénéchal e LeFevre (2002) estudaram o impacto das tentativas de escrita realizadas no jardim-de-infância nas aprendizagens posteriores. Num estudo longitudinal que acompanhou crianças desde a educação pré-escolar até ao 3.º ano de escolaridade foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as tentativas de escrita inventada e o conhecimento das letras das crianças em idade pré-escolar com as competências de descodificação leitora no 1º ciclo.

Vários estudos têm analisado igualmente os efeitos da leitura partilhada de histórias (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Hindman *et al.*, 2008; Phillips,

Norris, & Anderson, 2008; Van Kleeck, 2008) nos conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita, no desenvolvimento da compreensão da linguagem oral e na qualidade afectiva das interacções adulto/criança.

A leitura partilhada de histórias e os conhecimentos sobre o impresso

A investigação efectuada neste âmbito tem produzido conclusões díspares. Em alguns estudos (Justice *et al.*, 2002; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007) os dados apontam para a influência da leitura partilhada de histórias nos conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita. Porém, noutros estudos (Frijters, Barron, & Brunello, 2000; Gest *et al.*, 2004; Phillips, Norris, & Anderson, 2008) não foram encontradas resultados estatisticamente significativos entre as duas variáveis.

A inexistência de diferenças estatisticamente significativas tem sido interpretada a partir da análise do que constitui o padrão típico dos comportamentos adoptados pelos Pais durante a leitura. Autores como Sonnenschein e Munsterman (2002) sugerem que é sobretudo valorizada a exploração das ilustrações e dos conteúdos, pelo que é dirigida pouca atenção para o texto. Outros (Justice, Pullen, & Pence, 2008) apontam duas hipóteses alternativas: i) o contacto com o texto estar implícito nesta actividade, mas não ser expressamente evocado, o que significa que não ocorrem acções intencionais e deliberadas para promover a atenção da criança para o texto durante a leitura artilhada de histórias; ii) o conhecimento sobre o texto não constituir uma meta na experiência de leitura com crianças em idade pré-escolar.

A natureza das interacções que orientam a atenção da criança para a escrita e para a sua análise tem vindo a ser cada vez mais estudada, procurando-se descrever a natureza dos *inputs* parentais (como, por exemplo, o tipo de perguntas formuladas e a influência do tipo de texto) e as estratégias que mais contribuem para a exploração da linguagem escrita. A análise e a exploração sobre os textos que os Pais fazem com os filhos constitui uma experiência acompanhada de reflexões implícitas e outras deliberadas. A análise do texto escrito pode ocorrer durante a exploração da história, não existindo uma preocupação parental com a sua valorização. Por outro lado, os comportamentos dos Pais podem incluir o envolvimento da criança na nomeação de letras, a análise dos sons correspondentes e a soletração do seu nome (Levi *et al.*, 2006).

As características do livro e os comentários dos adultos podem orientar a atenção da criança para o material escrito, quando este não ocorre de modo espontâneo (Hindman *et al.*, 2008). A atenção explícita para o texto é considerada como necessária para a construção do conhecimento da criança sobre a linguagem escrita.

Recorrendo à avaliação dos movimentos oculares das crianças Justice, Pullen, e Pence (2008) analisaram a influência dos comportamentos verbais e não-verbais dos Pais na orientação da atenção das crianças em idade pré-escolar para o texto escrito. Os resultados encontrados mostraram que a atenção dirigida por parte da criança para o texto representava apenas 4% do tempo da interação. A correlação entre o tempo de atenção para o texto e o conhecimento das letras, das convenções e dos conceitos sobre a linguagem escrita, não era estatisticamente significativa. Justice e colaboradores (2008) interpretaram estes resultados como indicando que as crianças em idade pré-escolar despendem pouco tempo a olhar e a analisar o texto escrito, sendo necessário, por isso, que os Pais optem por utilizar estratégias que, de modo explícito, orientem a atenção da criança para a análise e exploração dos textos. Este comportamento não se deve circunscrever apenas aos livros, mas deve ocorrer com qualquer tipo de material impresso presente no contexto de vida das crianças. Resultados similares já tinham sido reportados por Evans e Saint-Aubin (2005) que observaram igualmente a reduzida atenção das crianças de 4 e 5 anos para o material escrito, mesmo quando as ilustrações não eram apelativas. Recorrendo à mesma metodologia de análise dos movimentos oculares e a livros distintos, nomeadamente a livros alfabéticos² (cujo conteúdo se refere às letras do abecedário e a palavras que começam por cada letra) e de rimas, os resultados observados são idênticos (Evans, Williamson, & Pursoo, 2008). Estes dados não são consensuais. Noutros estudos (Justice *et al.*, 2002; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007), todavia, foram encontrados resultados distintos. Recorrendo à análise sequencial dos comportamentos durante a leitura de um livro de rimas, Justice e colaboradores (2002) verificaram que crianças em idade pré-escolar (4 anos) responderam de modo contingente a 60% dos *inputs* parentais referentes ao texto. Ao analisarem o tipo de *inputs* parentais, verificaram a ocorrência de uma maior responsividade das crianças às solicitações e perguntas parentais do que aos comentários sobre o material escrito. Uma explicação avançada pelos autores para estas diferenças, em particular para o aumento

² Tradução do inglês “*Alphabet books*”.

na frequência de resposta da criança quando são questionadas, reside no facto de as solicitações directas serem mais claramente compreendidas pelas crianças, percebendo que os Pais esperam que elas respondam, apresentando-se o simples comentário como mais ambíguo.

O interesse das crianças e a correspondente atenção para o texto parece aumentar com a idade, verificando-se que dentro da etapa da pré-escolar as crianças mais velhas não só prestam mais atenção aos textos, como também atendem a detalhes (Evans, Williamson, & Pursoo, 2008).

Para que a criança dirija a sua atenção para o texto é, portanto, necessária uma acção deliberada por parte dos adultos. Têm sido avançadas algumas sugestões sobre práticas, nomeadamente a diversificação nos livros utilizados e a modificação dos comportamentos dos adultos durante estas interacções (Evans, Williamson, & Pursoo, 2008; Justice, Pullen, & Pence, 2008).

No que se refere aos livros utilizados é salientada a importância dos livros alfabéticos e dos livros com formato de *pop up*, em que as imagens e o material escrito aparecem salientes sempre que se vira a página. A leitura com este tipo de livros, *per se*, aumenta a probabilidade de interacções relacionadas com o texto, estimulando a análise da relação entre sons, letras e palavras (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Justice *et al.*, 2002; Stadler, & McEvoy, 2003).

Lachner, Zevenbergen e Zevenbergen (2008) realizaram um estudo em que procuraram conhecer a frequência das referências ao nome das letras (por exemplo questionar “onde está a letra do teu nome?”), efectuadas pelos Pais a crianças em idade pré-escolar, com um livro alfabético. Os resultados revelaram que a nomeação do nome das letras era bastante frequente. Esta frequência elevada foi imputada ao tipo específico de livro usado, sugerindo que este potencia a exploração do nome das letras. Livros em formato de *pop up*, em que o texto e as ilustrações são apresentados de forma saliente, ou em que o texto está inserido nas ilustrações (através de balões ou nomeação de objectos) contribuem para a criação de um contexto em que a referência ao impresso é natural e faz parte da leitura da história (Zucker, Ward, & Justice, 2009). De um modo geral, os livros que incluem: i) poucas palavras por página; ii) texto impresso a negrito e com as letras em tamanho grande; iii) palavras repetidas ao longo do texto; iv) ilustrações grandes e apelativas; v) palavras e expressões inseridas nas ilustrações,

conseguem atrair a atenção das crianças para o texto, apesar de observarem maioritariamente as imagens (Justice, & Kaderavek, 2002).

Além das características dos livros, a interacção Pais-filhos é considerada crítica para atrair a atenção das crianças para com o texto escrito. Esta componente é de tal modo considerada importante que é sugerida a necessidade de “ensinar” os Pais a adoptarem um conjunto de comportamentos, que a investigação mostrou, serem facilitadores na captação da atenção infantil. Este aspecto deveria ser necessariamente contemplado, segundo vários autores (Evans, Williamson, & Pursoo, 2008; Hindman *et al.*, 2008; Justice *et al.*, 2009; Justice, Pullen, & Pence, 2008; Zucker, Ward, & Justice, 2009), nos programas de intervenção, no âmbito da literacia familiar, dirigidos a Pais. É sugerido que estes aprendam a formular perguntas aos filhos não só relacionadas com o texto que estão a ler mas também com aspectos relacionados com a escrita (*ex.: Onde está a letra F, com que também começa o teu nome?*), a efectuar comentários sobre o texto escrito (*ex.: “Este título tem uma, duas, três, quatro palavras”*), a analisar as ilustrações (*ex.: “Repara. A Margarida está a olhar para o cão”*), a apontar para o texto e a acompanhar a leitura com o dedo. Estes exemplos ilustram a necessidade de incorporar simultaneamente interacções verbais diversificadas e comportamentos não-verbais (Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008).

Justice, Pullen e Pence (2008) verificaram que os comportamentos não-verbais eram particularmente eficazes em conseguir dirigir a atenção das crianças para o texto. Deste modo, os gestos dos Pais parecem constituir uma forma simples e directa para dirigir a atenção das crianças, ao mesmo tempo que não sobrecarrega os recursos cognitivos da criança, permitindo simultaneamente o envolvimento e atenção à história.

A atenção e reflexão sobre elementos textuais durante a leitura partilhada de histórias parece contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística, definida como a capacidade da criança analisar a linguagem oral e escrita (Zucker, Ward, & Justice, 2009).

A relevância dada pelos autores a estas actividades explica-se pelo impacto que as mesmas poderão ter na promoção do desenvolvimento das competências pré-leitoras (Zucker, Ward, & Justice, 2009). Quando as crianças desenvolvem conhecimentos sofisticados sobre a linguagem escrita, designadamente sobre as convenções, as regras, os nomes de letras e as funções da leitura e da escrita, iniciam a aprendizagem formal

mais preparadas para os desafios da leitura (Justice, & Kaderavek, 2002; Justice *et al.*, 2009).

A leitura partilhada de histórias e o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral

A investigação tem procurado conhecer de que modo a acção dos adultos durante a leitura partilhada de histórias contribui para o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Hindman *et al.*, 2008).

Esta relação assenta na hipótese segundo a qual os comportamentos e elocuições dos adultos são considerados como oportunidades que facilitam o desenvolvimento das crianças, a aquisição de níveis mais complexos de compreensão e a sofisticação da sua expressão linguística. Esta possibilidade é explicada com base nos conceitos de *scaffolding* e Zona de desenvolvimento proximal. Podem ser alcançados níveis mais complexos de desenvolvimento se os adultos proporcionarem experiências novas às crianças que sejam ligeiramente mais desafiantes do que a simples leitura da história. As interacções que ocorrem durante a leitura partilhada de histórias são consideradas como uma oportunidade para crianças e adultos co-construírem conhecimentos e negociarem significados, experiências entendidas como fundamentais para o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral e, posteriormente da compreensão leitora (DeBruin-Parecki, 1999; Paris, & Hoffman, 2004). A leitura contribui para o desenvolvimento do vocabulário, permitindo igualmente que as crianças contactem com estruturas fráscas complexas que não são habitualmente usadas na linguagem oral (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Justice, & Kaderavek, 2002; Sénéchal *et al.*, 1996; Van Kleeck, 2008). A compreensão oral das histórias é um processo complexo de construção de significado que requer o uso simultâneo de diferentes competências, como a análise da estrutura da história, das relações entre os elementos e da compreensão dos pensamentos e sentimentos das personagens (Paris, & Hoffman, 2004; Wenner, 2004). A análise das competências requeridas para a compreensão da linguagem oral explica a relação que os autores têm estabelecido com a compreensão leitora.

Os resultados da investigação (Hindman *et al.*, 2008) indicam que as interacções dos Pais com os filhos durante a leitura partilhada de histórias são maioritariamente dirigidas para o conteúdo da história, com comportamentos ocasionais visando atender a

aspectos relacionados com a escrita e com as suas convenções. A análise das perguntas que os Pais colocam às crianças revela que estas são muito heterogêneas, em particular no que diz respeito à frequência e ao tipo de elocuições extratextuais produzidas (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003).

De um modo geral, a interação parece variar num *continuum* de exigência cognitiva para a criança, desde um nível básico de conhecimentos e desafios até um nível de integração e relação entre conhecimentos prévios e informações da história (Dickinson, & Smith, 1994; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Van Kleeck, 2008; Van Kleeck, Woude, & Hammett, 2006). Um nível de exigência mais elementar relaciona-se com a descrição e análise de imagens e atenção em conhecimentos específicos e a elaboração de perguntas literais sobre a história. Num meio-termo entre níveis básicos e sofisticados de desafio cognitivo encontram-se os progenitores que abordam o conhecimento das crianças sobre o mundo e sobre as suas experiências pessoais. Finalmente, num nível mais elevado de exigência, os Pais vão para além da narrativa ou da informação apresentada e tendem a criar desafios cognitivos mais elaborados (Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007).

A leitura partilhada de histórias pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas relacionadas com o conteúdo imediato do texto, a identificação de factos ou ideias explícitas no texto e com o conteúdo não imediato, em que a criança precisa de ir além do que está explícito no texto, através da realização de inferências e predições (Sonnenschein, & Munsterman, 2002).

As noções de conteúdo imediato e não imediato parecem ser sinónimas dos conceitos de compreensão literal e inferencial usados nas taxonomias que procuram sistematizar os processos de compreensão leitora (Zucker *et al.*, 2010). A compreensão literal relaciona-se com o reconhecimento da informação explicitamente incluída no texto. A compreensão inferencial, implica a análise do conteúdo não imediato e constitui, para alguns autores, a verdadeira essência da compreensão. Para que a criança consiga fazer inferências é necessário que active os seus conhecimentos prévios e os relacione com o texto (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Hindman *et al.*, 2008; Snow, 1991; Spinillo, & Mahon, 2007; Van Kleeck, Woude, & Hammett, 2006; Zucker *et al.*, 2010). Van Kleeck (2008) acrescenta que a inferência obriga o leitor ou ouvinte a ir para além da informação proporcionada pelo texto e preencher essa lacuna a partir dos seus conhecimentos prévios, de modo a compreender o texto e a poder utilizar a

informação transmitida. As inferências representam um nível mais complexo de compreensão e dependem dos conhecimentos do mundo que a criança possui (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Dickinson, & Smith, 1994; Spinillo, & Mahon, 2007).

A leitura partilhada de histórias é, para as crianças em idade pré-escolar, um meio profícuo para a produção de inferências e para a promoção da compreensão da linguagem oral (Van Kleeck, 2008; Zucker *et al.*, 2010). Existem três tipos de inferências que as crianças nesta faixa etária conseguem realizar: causais, informativas e avaliativas. Segundo Van Kleeck (2008), as mais importantes para a compreensão da linguagem oral são as inferências causais, na medida em que estão relacionadas com a organização dos elementos da história, possibilitando a articulação entre esses mesmos elementos, como, por exemplo, entre o problema inicial, os objectivos, as tentativas de resolução do problema, as consequências das diferentes alternativas e a solução para o problema ou resultado final. As inferências informativas estão associadas ao contexto, por exemplo, ao tempo ou duração, local ou personagens. Estas inferências podem ainda não estar relacionadas com o contexto, facilitando a elaboração de informação sobre o mesmo e sobre os significados de palavras utilizadas. Finalmente, as inferências avaliativas envolvem opiniões, julgamentos ou juízos de valor sobre a moralidade e as intenções das personagens ou do autor (Van Kleeck, 2008).

Spinillo e Mahon (2007) apresentam uma proposta alternativa de classificação distinguindo entre inferências intra-textuais e extratextuais. As primeiras implicam a compreensão com base em informações ou pistas fornecidas pela história, as segundas requerem a activação de conhecimentos do mundo que as crianças devem possuir, ou seja, conhecimentos prévios sobre o tema em análise.

Quando se analisam as interacções entre Pais e filhos durante a leitura partilhada de histórias, com crianças americanas e europeias em idade pré-escolar, verifica-se que as perguntas de compreensão literais são mais frequentes do que as perguntas que exigem a realização de inferências (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Hammet, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Zucker *et al.*, 2010). No nosso país, Peixoto, Leal e Cadima (2008) constataram que as questões e comentários eram sobretudo dirigidos para a informação presente no texto e/ou para as ilustrações. A maioria das mães raramente fazia perguntas que exigissem um distanciamento da realidade imediata.

No que se refere ao impacto da formulação de perguntas que exigem uma resposta do tipo inferencial, os resultados de alguns estudos (Dickinson, & Smith, 1994;

Hindman *et al.*, 2008; Sénéchal *et al.*, 2008; Van Kleeck, 2008) têm mostrado uma influência significativa na promoção de competências de linguagem oral, designadamente do vocabulário e da compreensão oral das histórias. Foram propostas várias explicações para o impacto no desenvolvimento do vocabulário. Uma primeira estará associada às respostas das crianças às perguntas sobre palavras desconhecidas, o que pode suscitar a necessidade de a criança procurar inferir o significado de palavras através do contexto em que são produzidas. Uma segunda razão encontra-se relacionada com as verbalizações, em voz alta efectuadas pelos Pais, que explicitam os processos de pensamento e estratégias que utilizam para descobrir o significado de palavras desconhecidas.

As perguntas que exigem a realização de inferências contribuem para o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral, na medida em que incentivam a criança a descobrir a estrutura causal do texto (por exemplo, através das noções sobre o contexto, o acontecimento inicial, as respostas e alternativas, a criança tenta encontrar uma solução), desafiando-a a desenvolver o pensamento crítico (Hindman *et al.*, 2008; Sénéchal *et al.*, 2008).

Os projectos de intervenção que visam o desenvolvimento de competências parentais facilitadoras das competências de literacia emergente nos filhos tendem a integrar o ensino de estratégias e procedimentos que contribuem para a promoção de níveis de compreensão mais complexos (Korat, Klei, & Segal-Drori, 2007). Durante o processo de intervenção é habitualmente sugerido aos Pais que pensem nas perguntas que poderão fazer antes de começarem a ler para os filhos. Desta forma poderá ser possível equilibrar o número de perguntas de resposta literal e inferencial. Quando as perguntas não são previamente preparadas e vão surgindo à medida que o adulto vai lendo, existe uma maior probabilidade de as mesmas serem quase sempre literais. Numa fase inicial do processo de intervenção, o recurso sistemático a estas estratégias, usadas com diferentes histórias, capacita os Pais para, durante a leitura, efectuarem espontaneamente perguntas de resposta inferencial (Van Kleeck, 2008). Embora se reconheça que estas perguntas são necessárias para atingir níveis superiores de compreensão da linguagem oral, a utilização de perguntas de compreensão literal é igualmente aconselhada. Este tipo de perguntas permite a compreensão básica da história, encorajando a participação das crianças na interacção, proporcionando, em última análise, mais oportunidades de sucesso. Van Kleeck (2008), recomenda, a este

propósito, que os adultos: i) efectuem perguntas dos dois tipos; ii) as programem previamente; iii) modelem respostas apropriadas recorrendo a verbalizações e comentários sobre o que pensam em relação a aspectos particulares do texto; iv) utilizem estratégias para envolver as crianças nas histórias; iv) procurem relacionar as perguntas com os conhecimentos prévios das crianças.

Além das sugestões anteriores, outros autores (Dickinson, & Smith, 1994; Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Neuman, & Bredekamp, 2000) alertam para o facto de ser necessário que as perguntas e as interacções verbais relacionadas com a exploração do livro sejam efectuadas, não apenas durante a leitura da histórias ou no seu final, mas também antes de a iniciar. No primeiro momento é necessário activar os conhecimentos prévios da criança, o que pode ser conseguido através da discussão de palavras que se antecipa serem desconhecidas para as crianças, bem como a exploração do título, da capa e das ilustrações, do nome dos autores e dos ilustradores, procurando que a partir destes elementos a criança possa efectuar previsões sobre o conteúdo ou tema do livro. Enquanto lêem a história, sugere-se a paragem em momentos chave de forma a facilitar a realização previsões. Spinillo e Mahon (2007) defendem o recurso a esta metodologia que denominam *on-line*, já que a leitura é interrompida, sendo realizadas perguntas sobre a passagem ouvida e sobre o que a criança considera que vai acontecer a seguir. É igualmente importante que seja utilizado um tom de voz adequado e recursos não-verbais, como expressões faciais, gestos e mudanças no tom da voz (Fontes, & Cardoso-Martins, 2004). Depois de lerem a história os Pais podem realizar várias actividades, como a discussão sobre os temas da história, o reconto, a expansão da história e a sua dramatização. Procura-se, deste modo, assegurar que a criança consegue articular os seus conhecimentos com o texto que ouviu ler. Durante as interacções que ocorrem após o término da história, é igualmente importante a utilização de diálogos que promovam a realização de inferências, englobando perguntas que podem variar em número e conteúdo de acordo com o livro a ser lido (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008 ; Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Morrow, 1984).

A leitura partilhada de histórias e a qualidade afectiva das interacções adulto-criança

Em termos afectivos, a qualidade das interacções é uma expressão que se reporta à dimensão sócio-emocional da relação entre o adulto e a criança, incluindo o conjunto de comportamentos que indiciam um relacionamento agradável e caloroso entre Pais e filhos durante a leitura partilhada de histórias (Aram, & Aviram, 2009; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Sonneschein, & Munsterman, 2002). A qualidade das interacções tem sido descrita considerando: i) o talento e as competências do adulto, utilizados para facilitar o desenvolvimento da criança; ii) a dimensão sócio-emocional da relação entre o adulto e a criança; iii) a capacidade do adulto para envolver a criança activamente na interacção. Estes domínios estão interrelacionados e contribuem para a qualidade desta actividade e para as experiências de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar (Sutton *et al.*, 2007).

A leitura partilhada de histórias possibilita a criação de um clima positivo e empático, realçando o interesse e atenção das crianças e facilitando uma aproximação entre Pais e filhos (Mata, 1999). Trata-se de uma forma possível de envolver as crianças não leitoras, sendo um meio de captar o seu interesse por esta actividade (Pereira, 2002). É também reconhecido como constituindo um veículo eficaz para a exploração de sentimentos e desenvolvimento da empatia, resultante da exploração das características das personagens (Aram, & Aviram, 2009).

O interesse pelo estudo da qualidade afectiva da interacção, bem como das estratégias que contribuem para essa qualidade, tem sido analisado em várias investigações (De Jong, & Bus, 2002; Frosch, Cox, & Goldman, 2001; Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Sutton *et al.*, 2007). Para fomentar a qualidade afectiva é necessário que os Pais tornem a experiência de leitura agradável e divertida para a criança. O entusiasmo manifestado, os risos, as entoações, os elogios, os diálogos sobre a história e as ilustrações são estratégias que contribuem para a criação de um clima emocional positivo. Os progenitores podem apoiar atitudes activas das crianças, encorajá-las a explorar o livro e a história e sendo calorosos e responsivos às suas necessidades, não só em termos de interesse, mas também em relação ao seu nível de desenvolvimento (Kassow, 2001; Saracho, 1999; 2000; 2002; Sutton *et al.*, 2007). Em

contrapartida, quando os Pais estão impacientes ou zangados durante estas interacções, os filhos podem vir a associar à leitura sentimentos negativos (Kassow, 2001).

O envolvimento das díades é considerado um dos indicadores da qualidade afectiva da interacção. O envolvimento da criança pode variar entre uma postura de audição atenta até manifestações claras de desinteresse. Na avaliação do envolvimento das díades são observados os comportamentos verbais e não-verbais das crianças, incluindo-se nestes últimos aspectos variações na postura, no contacto ocular, nos gestos, na expressão facial, no posicionamento físico, na atenção (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Sutton *et al.*, 2007). Relativamente aos Pais, comportamentos como o reforço positivo dado, os elogios, o encorajamento de uma postura activa da criança, e comportamentos não-verbais como os sorrisos e a expressão facial são os comportamentos comumente observados (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001).

Foram conduzidas outras investigações para identificar variáveis moderadoras, para além de descrever os comportamentos verbais e não-verbais que contribuem para a qualidade afectiva das interacções. Num estudo realizado por Gest e colaboradores (2004) verificou-se que os Pais que apresentavam um vocabulário reduzido tendiam a adoptar mais comportamentos disciplinadores (por exemplo, controlando o comportamento dos filhos quando se levantavam da cadeira ou quando não estavam a prestar atenção à história) diminuindo a qualidade afectiva subjacente. Janes e Kermani (2001) analisaram de que modo as percepções que os Pais de crianças em idade pré-escolar tinham sobre a leitura influenciavam a qualidade afectiva da interacção. Recorrendo a gravações vídeo verificaram que quando os adultos percebem a leitura como uma actividade da qual não advém fruição para eles próprios e para as crianças, são visíveis as implicações no comportamento da díade durante esta actividade, nomeadamente a ausência de contacto físico próximo e ocular e de controlo parental sobre a história e o livro, conduzindo à passividade da criança, à inexistência de sorrisos, de brincadeiras ou jogos. Verifica-se também uma sensação de alívio quando a actividade termina.

Os estilos de vinculação mãe-filho durante a leitura partilhada de histórias foram, igualmente, estudados. Frosch, Cox e Goldman (2001) efectuaram um estudo longitudinal para analisar as relações entre uma vinculação segura e os comportamentos de Pais e filhos durante a leitura partilhada de histórias. Para avaliar o estilo de vinculação quando as crianças tinham 12 e 15 meses foi utilizada a situação estranha de

Ainsworth. A gravação e codificação da interacção ocorreram quando as crianças tinham 24 meses. Os resultados permitiram constatar que uma vinculação segura estava relacionada com a existência de comportamentos promotores da literacia por parte das mães (designadamente com apoio e suporte), bem como com a atenção por parte da criança e a demonstração de entusiasmo enquanto as mães liam a história. Quando o estilo de vinculação é inseguro-evitante, as mães tendem a ser mais apoiantes e menos hostis do que as que adoptam um estilo inseguro-resistente. Durante a leitura partilhada de histórias não se verificaram diferenças significativas nos padrões de resposta por parte das crianças com estilos de vinculação inseguro-evitante e inseguro-resistente.

Existem dados que sugerem que a qualidade das interacções afectivas influencia a produção de narrativas por parte de crianças em idade pré-escolar (Sénéchal *et al.*, 2008) e a motivação para a leitura no jardim-de-infância (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Sonnenschein, & Munsterman, 2002), sendo igualmente preditora da motivação para ler no primeiro e segundo anos de escolaridade. Baker, Sonnenschein e Serpell (1999) sugerem que quando as crianças de 5 anos experienciam um contexto social apoiante e confortável, tendem a reconhecer o valor da leitura, a mostrar interesse nesta actividade e a desenvolver conceitos positivos de si próprias enquanto leitoras. Embora Sonnenschein e Munstermann (2002) tenham encontrado relações positivas entre a qualidade das interacções e a motivação, concluíram que a primeira destas variáveis não tinha, contudo, uma influência significativa nas competências pré-leitoras, nomeadamente na consciência fonológica, no conhecimento de letras, funções e convenções da linguagem escrita e na compreensão das histórias.

Impacto de diferentes variáveis nas práticas de literacia familiar

Alguns autores procuraram analisar o impacto de algumas características dos Pais nas práticas de literacia familiar (Hargrave, & Sénéchal, 2000; Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006; Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005).

Na caracterização do ambiente familiar Mata (2006) considerou um conjunto de indicadores: o número de livros, a idade de início dos contactos da criança com o impresso, a duração das actividades de literacia realizadas com os filhos e os conhecimentos dos Pais sobre a literatura infantil. Procurou avaliar como os mesmos se relacionavam com as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita. Para

isso foi utilizada a tarefa criada por Ferreiro e Teberosky (1984). Os resultados sugerem que ambientes ricos em materiais que proporcionam o contacto com a linguagem escrita e interações precoces centradas no impresso facilitam a descoberta das suas características e funcionamento.

Sénéchal e LeFevre (2001; 2002) verificaram também que o conhecimento dos Pais sobre os livros de histórias que lêem para os filhos, nomeadamente o conhecimento do nome de autores de literatura infanto-juvenil e o nome de livros infantis, se apresentava como preditor das competências de vocabulário e de compreensão da linguagem oral em crianças de 5 anos. Storch e Whitehurst (2001) sugerem ainda que o ambiente literário da família e as expectativas sobre a aprendizagem dos filhos influenciam significativamente as competências de vocabulário das crianças e que estas, por sua vez, facilitam o desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento sobre o impresso e com a consciência fonológica.

Para o desenvolvimento literário das crianças contribui, ainda que de modo indirecto, a modelagem de comportamentos por parte dos adultos. Quando os Pais utilizam a linguagem escrita, quer para fins pessoais, quer quando envolvem as crianças nestas situações, facilitam a promoção do gosto por estas actividades, a compreensão do seu valor e a funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2006; Saracho, 1997b; 2002). Mata (2006) constatou que as crianças em idade pré-escolar observam, com frequência, situações de leitura e de escrita no contexto familiar, embora as ocasiões de escrita sejam mais escassas e tendencialmente associadas ao trabalho dos Pais. Assim sendo, há a necessidade de os Pais se tornarem conscientes da sua importância enquanto modelos de comportamentos na criação e na consolidação de hábitos, bem como na promoção do gosto por este domínio.

No estudo sobre a avaliação da leitura em Portugal, efectuado com 2552 sujeitos com mais de 15 anos de idade, verificou-se que os inquiridos que em criança viam os familiares a ler, se tornaram, na sua maioria, sujeitos com um grau académico médio ou superior (Santos, Neves, Lima, & Carvalho, 2007).

As variáveis associadas ao ambiente familiar são ainda influenciadas pelas experiências que os Pais tiveram enquanto crianças, bem como pelos papéis que os seus progenitores desempenharam no contacto com a linguagem escrita (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Haney, & Hill, 2004; Saracho, 1997b). Haney e Hill (2004) concluíram que se verifica, frequentemente, a perpetuação de práticas,

nomeadamente as que se relacionam com o treino na escrita do nome e a identificação dos sons das letras.

Uma revisão da literatura efectuada por Saracho (1997a) mostrou que muitos Pais não associam a leitura a momentos de prazer e de diversão, já que as suas experiências enquanto crianças com o material impresso, e mesmo com a escola, foram negativas. Baker e Scher (2002) obtiveram dados que suportam a conclusão de Saracho. Efectuaram um estudo sobre a relação entre a motivação leitora das crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade e as crenças parentais e práticas de literacia familiar. Verificaram que as crenças dos Pais e suas experiências enquanto crianças influenciavam o desempenho do seu papel parental, embora fossem poucas vezes encaradas como importantes. Weigel, Martin e Bennett (2006) procuraram analisar as relações entre o ambiente familiar e o desenvolvimento literário das crianças. Quando os progenitores indicavam que tinham prazer nas actividades de leitura realizadas com os filhos, consideravam igualmente que se tratavam de experiências importantes para as crianças. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do nível socioeconómico no que se refere à partilha desta crença. A percepção da leitura como fonte de prazer parecia contribuir positivamente para o aumento da motivação, o desenvolvimento de competências de literacia, designadamente de competências relacionadas com a emergência da escrita e com a linguagem receptiva e a escolha espontânea por parte das crianças deste tipo de actividades. As atitudes dos Pais parecem, deste modo, influenciar o tipo e a frequência com que envolvem as crianças em actividades de literacia, bem como o clima ou atmosfera subjacente.

Serpell, Sonnenschein, Baker e Ganapathy (2002) analisaram as relações entre características familiares, como a raça, a linguagem e as crenças dos Pais sobre a leitura, e o desenvolvimento literário das crianças. Estas e as respectivas famílias foram acompanhadas num estudo longitudinal desde a educação pré-escolar até ao 3.º ano de escolaridade.

A análise da influência do nível socioeconómico das famílias nas práticas de literacia familiar tem sido objecto de várias investigações. Numa revisão da literatura, Saracho (1997a) constatou que o nível socioeconómico influenciava a acessibilidade a materiais de leitura e de escrita, como por exemplo, os livros disponíveis em casa e as deslocações a bibliotecas. Dez anos depois, esta relação parece inalterada. O nível socioeconómico é uma das variáveis sociodemográficas mais referidas na literatura,

sendo considerada preditora do desenvolvimento literário das crianças. Recursos mais limitados poderão explicar os dados encontrados (Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007).

Storch e Whitehurst (2001) encontraram resultados similares num estudo realizado com 367 famílias. Este estudo tinha como objectivo conhecer o impacto das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente em função do nível socioeconómico das famílias. Verificou-se que esta variável estava relacionada com diferenças na exposição das crianças a experiências que podem facilitar o seu desenvolvimento literário. A existência de livros em casa, bem como a qualidade e frequência das interações com a linguagem escrita parecem constituir oportunidades fortemente influenciadas pelo nível socioeconómico das famílias. No entanto, de acordo com Mata (2004), não é apenas o número de livros que influencia o desenvolvimento das competências de literacia emergente, embora ele se relacione com o aumento das oportunidades de interacção com o material impresso. Para este desenvolvimento é essencial a existência de interações ricas e diversificadas com as crianças.

Têm sido efectuadas várias investigações sobre a diversidade de práticas de literacia familiar em função do nível socioeconómico. Sonnenschein e Munsterman (2002) verificaram que a leitura partilhada de histórias é uma prática comum e mais frequente nas famílias de nível socioeconómico médio. Baker, Mackler, Sonnenschein e Serpell (2001) salientam que Pais deste nível socioeconómico tendem a envolver-se em diálogos com os filhos sobre as histórias, promovendo a compreensão e uma atitude crítica sobre os textos. Serpell e colaboradores (2002), no estudo longitudinal previamente descrito, verificaram que este padrão se manifesta também no ensino básico. No 2.º ano de escolaridade, os Pais continuavam a valorizavam o diálogo durante as refeições, quer como estratégia para o desenvolvimento linguístico dos filhos quer como ritual da família.

As famílias de nível socioeconómico baixo valorizavam a realização de actividades estruturadas e direccionadas para o desenvolvimento de competências relacionadas com o ensino formal da leitura e da escrita, dirigindo as mesmas, por exemplo, para o ensino das letras. Este padrão tende a diminuir a qualidade afectiva das interações (Baker *et al.*, 2001). Karther (2002) verificou que mães deste estrato social, e com baixas habilitações literárias, valorizavam a utilização de livros com as crianças, embora a qualidade das interações fosse limitada. A exploração e o envolvimento com as crianças eram pouco ricos, sendo valorizado o ensino do nome das letras. Estes

resultados sugerem que as interações entre mães e filhos de nível socioeconómico baixo durante a leitura partilhada de histórias se caracterizam pela existência de menos partilha entre a díade e por um reduzido envolvimento.

Muitos Pais apresentam dificuldades na leitura e na modelagem de comportamentos neste domínio (Baker *et al.*, 2001; Karther, 2002). Serpell e colaboradores (2002) sugerem, contudo, que existe uma variabilidade considerável em sujeitos do mesmo nível socioeconómico, não só nas actividades realizadas, mas nas crenças partilhadas, verificando-se igualmente a existência de concepções comuns entre sujeitos de diferentes níveis socioeconómicos. Controlando a variável nível socioeconómico, as práticas de literacia familiar parecem resultar, mais uma vez, das experiências pessoais dos Pais.

O nível socioeconómico encontra-se intimamente relacionado com as habilitações literárias dos progenitores, que parecem mediar a influência das práticas de literacia familiar no desenvolvimento literário das crianças. As habilitações literárias dos Pais foram estudadas por Dearing, MacCartney, Weiss, Kreider e Simpkins (2004) e, posteriormente, por Weigel, Martin e Bennett (2006). Enquanto o primeiro estudo foi orientado para a análise do envolvimento nas interações, o segundo procurou perceber o impacto das habilitações literárias dos Pais nas competências de literacia emergente. Em ambos os estudos, os resultados evidenciam que as habilitações literárias condicionam as interações e o desenvolvimento das competências pré-leitoras. Em termos específicos, Dearing e colaboradores (2004) verificaram que as crianças em idade pré-escolar cujas mães tinham um nível de educação superior, se envolviam mais nas actividades de literacia, apresentando ainda atitudes mais positivas relativamente a este domínio. Weigel, Martin e Bennett (2006) evidenciaram que as habilitações literárias mais elevadas estão relacionadas com melhores desempenhos linguísticos e literários das crianças. Estas diferenças poderão ser explicadas pelo facto de os Pais com níveis mais elevados de escolaridade estarem mais conscientes da importância de dirigir a atenção das crianças para o material impresso nas actividades quotidianas (por exemplo, publicidade colocada no correio, receitas de culinária, utilização do teletexto), bem como fora do contexto familiar (por exemplo, morada e nomes das ruas, sinais de trânsito e textos existentes nas paragens de autocarros) e terem crenças mais positivas sobre as actividades associadas ao desenvolvimento da literacia emergente,

provavelmente devido à maior importância atribuída à leitura na vida das crianças (Curenton, & Justice, 2008).

Embora as habilitações literárias mais elevadas pareçam facilitar um melhor desenvolvimento literário das crianças, verifica-se igualmente que mesmo quando as mães possuem menos habilitações, contribuem para a promoção do desenvolvimento literário das crianças, desde que se envolvam em práticas de literacia familiar e se preocupem com a educação dos filhos, em geral, e com a aprendizagem da leitura e da escrita (Dearing *et al.*, 2004).

Impacto a médio/longo prazo das práticas de literacia familiar

Para além da análise da influência das práticas de literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente, a relação entre essas práticas e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita tem sido também objecto de estudo. Neste âmbito é de referir o trabalho realizado em 2001 por Jong e Leseman. Estes autores efectuaram um estudo longitudinal e acompanharam um grupo de 69 crianças holandesas desde os 5 anos até ao final do 3.º ano de escolaridade. Foram realizadas 3 avaliações. A primeira teve lugar antes da entrada no 1.º ano, a segunda no final desse ano lectivo e a terceira no final do 3.º ano de escolaridade. No primeiro momento foi avaliado o ambiente familiar através de entrevistas com as mães e gravações da leitura partilhada de histórias entre mães e filhos. No segundo momento foi avaliado o vocabulário, a compreensão da linguagem oral, a leitura de palavras e a compreensão leitora. No terceiro momento foi avaliada a compreensão leitora. Os resultados do estudo apontam para uma evolução diferenciada das competências de descodificação e de compreensão leitora ao longo do tempo, quando relacionadas com as práticas familiares de literacia. Ao longo da escolaridade, a correlação entre os resultados na descodificação leitora e as variáveis familiares avaliadas no primeiro momento declina, verificando-se a tendência oposta quando se analisam as correlações entre as práticas de literacia familiar e os resultados nas provas de compreensão leitora. A influência das práticas de literacia familiar na descodificação leitora era apenas estatisticamente significativa quando se consideravam os resultados obtidos nas provas aplicadas no final do 1.º ano de escolaridade. No que concerne a descodificação, os autores concluíram que quando as práticas de literacia familiar são precoces, espontâneas e acompanhadas pelos Pais, promovem

competências de literacia emergente, as quais são facilitadoras da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Quanto à compreensão leitora, o estudo parece indicar que esta variável se torna mais dependente de competências relacionadas com a instrução parental durante a educação pré-escolar e com a qualidade afectiva das interações durante a leitura partilhada de histórias. Estas práticas influenciam o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente no que concerne o vocabulário e a compreensão da linguagem oral, o que por sua vez, poderá influenciar a compreensão leitora no 1.º ciclo.

Sénéchal e LeFevre (2002) procuram integrar os resultados da investigação sobre as implicações das práticas de literacia familiar no desenvolvimento literário e na aprendizagem inicial da leitura e da escrita das crianças. As autoras distinguem dois tipos de actividades: a leitura partilhada de histórias e o treino/ensino de competências pré-leitoras, esperando uma relação diferenciada de cada actividade com o desenvolvimento da literacia emergente (designadamente do vocabulário, da compreensão da linguagem oral, da consciência fonológica, do conhecimento das letras, das convenções da escrita, da escrita inventada e da decifração). A primeira promove o desenvolvimento das competências linguísticas relacionadas com o vocabulário e a compreensão da linguagem oral, enquanto a segunda desenvolve competências relacionadas com a linguagem escrita. De acordo com os autores a relação entre a consciência fonológica e as práticas de literacia familiar é mediada pelas restantes competências.

Sénéchal (2006a) sugere que o treino parental relativo às competências pré-leitoras, influencia a aprendizagem no 1.º ano de escolaridade. Esta aprendizagem, por sua vez, é preditora, nos anos seguintes, da velocidade e da compreensão em leitura. Deste modo, quando as crianças concluem o jardim-de-infância com um reduzido desenvolvimento das competências de literacia emergente, a probabilidade de experienciarem dificuldades na leitura à entrada do 1.º ciclo é mais elevada (Curenton, & Justice, 2008). Quando as crianças apresentam níveis elevados em competências pré-leitoras, como a consciência fonológica e o conhecimento das letras e de convenções percebem mais facilmente a relação entre a linguagem oral e escrita e a probabilidade de terem sucesso na aprendizagem formal aumenta, embora outros factores possam condicionar o percurso escolar. Em contrapartida, o facto de as crianças não apresentarem as competências anteriormente referidas suficientemente desenvolvidas, não implica necessariamente que vão ocorrer dificuldades na aprendizagem. O professor

do 1.º ciclo e os métodos de ensino adoptados poderão ter uma influência crítica no que poderá ser o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados apresentados foram obtidos com crianças que dominavam a língua inglesa. Numa investigação posterior a autora (2006a) efectuou um estudo longitudinal com 90 crianças canadianas cuja língua materna era o francês, com o objectivo de analisar em que medida as experiências familiares contribuíam de modo similar ao que ocorria com as crianças cuja língua materna era o inglês. As crianças foram acompanhadas desde a educação pré-escolar até ao final do 4.º ano de escolaridade. Foram efectuados três momentos de avaliação. No primeiro, na educação pré-escolar, avaliaram-se o conhecimento de letras, a leitura de palavras, a consciência fonológica e o vocabulário, bem como as práticas de literacia familiar. Estas práticas foram, por sua vez, avaliadas questionando os Pais sobre: i) a frequência com que as actividades de literacia familiar eram realizadas; ii) o número de livros de literatura infantil existentes em casa; iii) o conhecimento de livros de literatura infantil considerados populares. No segundo momento, que teve lugar no final do 1.º ano de escolaridade, os sujeitos foram submetidos a provas de leitura e escrita de palavras, de pseudo-palavras e de consciência fonológica. No terceiro momento, final do 4.º ano de escolaridade, avaliaram-se as competências relacionadas com a compreensão e a fluência leitora, a decifração e a motivação. Os dados foram tratados recorrendo a análises de regressão.

Os resultados obtidos apoiaram as hipóteses enunciadas no modelo: i) a leitura partilhada de histórias e o treino parental de competências pré-leitoras constituem domínios distintos nas práticas de literacia familiar, embora muitos Pais se envolvam em ambas as práticas; ii) existe uma relação directa entre a leitura partilhada de histórias e o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente do vocabulário, relação que também é encontrada em estudos observacionais, correlacionais e em programas de intervenção; iii) a frequência de leitura de histórias realizada é uma variável preditora da motivação no 4.º ano; iv) há uma relação directa entre o treino parental de competências pré-leitoras e essas mesmas competências, que por sua vez, são preditoras da descodificação (apenas no 1.º ano) e na velocidade leitora (apenas no 4º ano); e uma relação indirecta com a consciência fonológica; v) constata-se uma relação indirecta entre a leitura partilhada de histórias e a compreensão leitora no 4.º ano de escolaridade, explicada pelos efeitos directos que a esta actividade tem no desenvolvimento de competências linguísticas e, destas, na compreensão leitora.

V - Os programas de literacia familiar

As implicações das práticas de literacia familiar no desenvolvimento das competências de literacia emergente e destas no percurso escolar dos alunos poderão explicar o esforço dedicado à construção de programas de literacia familiar destinados a Pais com filhos em idade pré-escolar. Estes contemplam vários objectivos: promover o desenvolvimento de competências parentais que facilitem a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças; criar oportunidades de aprendizagem para os Pais sobre a literacia emergente; alargar o conhecimento dos progenitores sobre estratégias que promovem o desenvolvimento literácito; tornarem-se mais conscientes do seu papel nesse desenvolvimento e a serem capazes de ajustar as suas práticas às necessidades e características dos filhos (Saracho, 1997a; 2002; 2007).

Os programas de literacia familiar começaram a ser elaborados a partir da década de 80 (Saracho, 1997a) e baseiam-se em três pressupostos principais: i) as aprendizagens precoces das crianças são influenciadas pelos Pais; ii) os Pais devem desenvolver as suas competências literácitas de forma a apoiar o sucesso educativo das crianças; iii) os Pais são os primeiros e principais professores dos seus filhos (St. Pierre, Ricciuti, & Rimdzius, 2005).

Embora estes pressupostos sejam comuns aos vários programas, assiste-se à ausência de um quadro teórico consensual sobre literacia familiar (Saracho, 2002). Esta realidade tem condicionado a definição dos objectivos, dos públicos-alvo, do âmbito de intervenção e das estratégias a implementar. Por exemplo, estas intervenções podem dirigir-se para a promoção de competências em crianças de idade pré-escolar ou já inseridas no processo de alfabetização, bem como focalizar-se no treino parental de competências pré-leitoras ou alargar o seu âmbito de acção ao desenvolvimento de competências de literacia dos adultos, designadamente à alfabetização dos Pais iletrados (Sénéchal, 2006b).

Numa tentativa de organizar os modelos teóricos relacionados com os programas de literacia familiar, alguns autores (Caspé, 2003; Saracho, 2002) estabelecem a distinção os modelos de *défice* e modelos de *enriquecimento* para explicar a necessidade de intervenção junto das famílias.

Os modelos de *défice* baseiam-se no princípio de que as famílias de nível socioeconómico baixo apresentam défices nas competências parentais, bem como um

reduzido conhecimento sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, sendo, por isso, necessário dotá-las das ferramentas necessárias para conseguirem promover o desenvolvimento literário dos filhos. Estes modelos postulam que as intervenções devem centrar-se nas interações Pais-criança como meio de promoção de competências de literacia emergente. Estes modelos foram alvo de algumas críticas, em particular porque a designação adoptada (“défice”) enfatiza as limitações das famílias e não tem em consideração o tipo de práticas de literacia familiar, o seu estilo de vida e as idiossincrasias de cada contexto. O critério utilizado para definir o que é deficitário baseia-se nas características da classe média, branca, ocidental, com desvalorização das práticas culturais de outros grupos.

Nos modelos de enriquecimento, parte-se das características familiares para promover o desenvolvimento das crianças. O treino de competências parentais emerge das rotinas e práticas das famílias, sendo explorados com os Pais temas sociais como a imigração, o desemprego, a segurança ou as drogas. Estes tópicos são incluídos nas intervenções parentais como forma de melhorar as condições sociais das famílias e, indirectamente, a qualidade de vida das crianças. De acordo com Saracho (1997b) e Caspe (2003, 2007), estas intervenções devem basear-se no conhecimento cultural e económico das famílias, partir das práticas desenvolvidas pelos Pais, reforçando e apoiando a aquisição de novos conhecimentos e competências.

Embora os modelos adoptem e defendam uma abordagem distinta, têm em comum o facto de considerarem que as famílias de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos dispõem de um repertório pouco rico de competências e conhecimentos necessários para conseguirem otimizar o desenvolvimento literário dos seus filhos. Esta assumpção pode ser algo limitada, uma vez que os dados da investigação mostram que existe uma diversidade de práticas de literacia familiar inter e intra classes sociais (Baker *et al.*, 2001; Karther, 2002; Serpell *et al.*, 2002).

Enquadramento conceptual

A construção de programas de literacia familiar integra pressupostos derivados das teorias de Vygotsky (1965, 1998) e de Bruner (1976).

A teoria sociocultural de Vygotsky (1965, 1998) acentua a importância das interações sociais através das quais as famílias promovem competências,

conhecimentos e valores relacionados com a literacia. O conceito de zona de desenvolvimento proximal fundamenta a implementação de programas, uma vez que se pretende que as famílias possam promover o apoio necessário para facilitar as aprendizagens das crianças. De acordo com aquele conceito existe um espaço de interacção entre a criança e um adulto mais apto num determinado domínio. Esta interacção é considerada uma janela de oportunidade para o desenvolvimento, mediando a relação entre o nível actual de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento potencial. As famílias são encaradas como elementos fundamentais na facilitação do potencial das crianças, designadamente no domínio da literacia emergente. Com esse fim devem proporcionar às crianças um conjunto de condições e oportunidades de contacto com a linguagem oral e escrita. Estas actividades devem ser intencionais e permitirem interacções da criança a um nível mais complexo.

A influência da teoria de Bruner (1976) é visível na elaboração dos programas de literacia familiar. Este autor utilizou o conceito de “*scaffolding*”, sugerindo que as crianças podem concretizar tarefas que normalmente não conseguiriam realizar de modo autónomo, sem o apoio dos adultos. Enquanto Vygotsky (1965, 1998) sugere que a criança é capaz de aprender com ajuda, Bruner (1976) indica de que modo pode ser dada essa ajuda. Neste sentido é esperado que os familiares não só auxiliem a criança, proporcionando um ambiente de aprendizagem favorável, mas também que modifiquem o tipo de instrução utilizado de forma a corresponder ao nível de competência da criança. A instrução por *scaffolding* contempla uma sequência organizada e hierarquizada de tarefas, conteúdos e materiais usados na interacção entre adulto e criança para apoiar a aprendizagem. Através deste processo as crianças recebem apoio por parte dos adultos até conseguirem aplicar as novas estratégias e competências de modo independente.

Objectivos e condições a contemplar na construção e implementação dos programas de literacia familiar

Os programas de literacia familiar requerem uma abordagem multifacetada, centrada na estimulação das crianças, com vista à melhoria da qualidade das interacções com Pais-filhos (Saracho, 1997b). Para tal, é necessário ajudar os Pais a envolverem-se em actividades de leitura e de escrita para e com os filhos, a compreenderem as

implicações dos seus comportamentos no desenvolvimento literário das crianças, a conhecerem diferentes estilos de parentalidade e as etapas do desenvolvimento da criança e a desenvolverem hábitos e estratégias de ensino (St. Pierre, Ricciuti, & Rimdzius, 2005). Estas competências podem ser distintas em função das populações, direccionando-se apenas para o domínio da leitura e da escrita, ou também para o desenvolvimento em geral. Pretende-se o desenvolvimento das competências, não só nas crianças, mas também nos Pais. Nistler e Maiers (2000) apontam para a necessidade de atender na construção dos programas, às necessidades dos Pais e de os envolver no planeamento e na tomada de decisões quanto ao modo como as actividades associadas à literacia podem ser integradas no seu quotidiano.

Saracho (2002) sugere, ainda, que os programas de literacia familiar, desenvolvidos em grupos de Pais, devem recorrer o mais possível ao uso de objectos e materiais existentes na comunidade e no contexto familiar e ir ao encontro dos interesses das crianças e dos adultos em termos das actividades e preferências. Nistler e Maiers (2000) acrescentam ainda que é essencial criar sentimentos de pertença ao grupo, por forma a conseguir constituir um grupo coeso e de inter-ajuda. Desta forma, o clima no grupo poderá permitir a partilha de estratégias e actividades que promovam o desenvolvimento de competências literárias nos filhos.

Os técnicos responsáveis pela implementação dos programas devem ser capazes de estabelecer uma relação empática com os participantes e incentivadora da comunicação, variáveis que contribuem para manter o envolvimento dos Pais ao longo do tempo.

Na implementação dos programas de literacia familiar é necessário atender ainda aspectos de índole logística: seleccionar um horário compatível com as actividades profissionais dos Pais (Karter, 2002; Saracho, 2007); assegurar a existência de *baby-sitting* no local das sessões; assegurar a existência de materiais diversificados de modo a poder atender às preferências de leitura dos progenitores.

Estes aspectos são considerados necessários para assegurar a participação dos Pais, a eficácia das intervenções e a sustentabilidade das mudanças produzidas (Nistler, & Maiers, 2000).

Descrição de programas de literacia familiar

Na tabela 1 apresentam-se alguns programas de literacia familiar. Na sistematização dos mesmos considerou-se o tipo de programa; as características socioeconómicas das famílias; a idade das crianças; a duração e o tipo de treino realizado.

No tipo de programas consideramos quatro grupos que os diferenciam. Um primeiro grupo, que designamos por intervenções alargadas, inclui os programas que visam a capacitação dos Pais na utilização de procedimentos que contribuem para o desenvolvimento das competências de literacia emergente, o desenvolvimento da literacia nos adultos e estratégias de inserção na comunidade, incluindo-se nestas competências de procura de emprego. Neste grupo, os aspectos relacionados com o desenvolvimento literácito das crianças em idade pré-escolar são uma das dimensões num conjunto mais alargado de objectivos. Um segundo grupo inclui programas que implicam uma articulação entre os subsistemas escolar e familiar. No terceiro grupo é visado exclusivamente o desenvolvimento das competências parentais necessárias à promoção da literacia emergente. O último grupo visa a descrição dos programas de literacia familiar que têm vindo a ser implementados em Portugal.

Tabela 1 – Caracterização dos programas de literacia familiar

Autores/Programa	Tipo de programa	NSE	Idade crianças	Duração	Tipo de treino
<i>Pajaro Valley Experience (1988)</i>	Intervenção alargada	Baixo	1.º ciclo	Inf. não disp.	Leitura de histórias
<i>Intergenerational Literacy Project (1999)</i>	Intervenção alargada	Baixo	Não refere	Inf. não disp.	Inf. não disp.
<i>Jane Addams School for Democracy (2002)</i>	Intervenção alargada	Baixo	Não refere	Inf. não disp.	Inf. não disp.
Even Start (2005)	Intervenção alargada	Baixo	Menores de 8 anos	Inf. não disp.	Misto
<i>California's Families for Literacy Program (1999)</i>	Intervenção alargada	Baixo	Pré-escolar	Não refere	Treino comp. pré-leitoras
Hargrave, & Sénéchal (2000)	Escola-Família	Baixo	Pré-escolar	4 semanas	Leitura de histórias
Nistler, & Maiers (2000)	Escola-Família	Baixo	1º ano	2 anos	Treino comp. pré-leitoras
Aram, & Biron (2004)	Escola-Família	Baixo	Pré-escolar	7 meses	Misto
Saracho (1997b)	Treino Parental	Médio-baixo	Pré-escolar	5 meses	Misto
Saracho (2008)	Treino Parental	Não refere	Pré-escolar	5 meses	Misto
Saint-Laurent, Giasson, & Drolet (2001)	Treino Parental	Indiferente	1º ano	8 semanas	Misto
Silvestre (s/d)	Treino parental	Não refere	Pré-escolar	6 meses	Misto
Taquelim (s/d)	Treino parental	Médio	Até aos 11 anos	1 ano	Misto
Prole (s/d)	Escola-Família-Biblioteca	Não refere	Pré-escolar	3 anos	Misto
Nabuco, & Prates (s/d)	Intervenção alargada	Baixo	Pré-escolar	3 anos	Misto

Intervenções alargadas

Caspe (2003) efectuou uma revisão de programas de literacia familiar intergeracionais, dirigidos para a família. Este tipo de programas apresenta como objectivos a organização de intervenções precoces, a educação parental e a literacia para adultos. A população-alvo consiste nas famílias de imigrantes residentes nos EUA.

O *Pajaro Valley Experience* iniciado em 1998 é um programa que tem como objectivos: consciencializar os Pais para o seu papel e responsabilidade na promoção do sucesso escolar dos filhos; aumentar as interacções com os filhos em idade escolar (1.º ciclo) durante a leitura de histórias; desenvolver as competências linguísticas das crianças. As sessões do programa são mensais e realizam-se na biblioteca pública local. Os técnicos lêem com os Pais e com os filhos um livro adequado à faixa etária e efectuem a sua exploração, valorizando as aprendizagens novas efectuadas pelas crianças, como por exemplo, o vocabulário novo e as interacções vividas entre as famílias. Não existem informações disponíveis sobre a duração de cada implementação.

O *Intergenerational Literacy Project* é outro dos programas referido por Caspe (2003). Teve início em 1999 e é igualmente destinado a imigrantes. Visa melhorar as suas competências linguísticas e de literacia dos pais e dotá-los de um repertório de estratégias de promoção do desenvolvimento literário dos filhos. Este programa é desenvolvido em escolas e centros comunitários das zonas de residência dos participantes. Inclui sessões com horários de manhã e de tarde, nas quais tutores ensinam e treinam com os Pais procedimentos que contribuem para o desenvolvimento de competências literárias. Ao mesmo tempo que os Pais frequentam estas sessões, os filhos participam em programas de promoção de competências linguísticas e pré-leitoras com outros técnicos.

O *Jane Addams School for Democracy* foi iniciado em 2002 e é dirigido também a imigrantes. O trabalho com as famílias é organizado a partir de círculos de aprendizagem. Nestes círculos participam os técnicos e os grupos de Pais, os quais discutem e reflectem sobre o seu quotidiano ou temas do seu interesse, como a educação e a democracia. O programa engloba três círculos distintos, a que correspondem três objectivos de intervenção. Um primeiro inclui o estudo, em pares, de vários conteúdos que visam a aquisição dos conhecimentos necessários para efectuar o exame que lhes confere a cidadania americana. Um segundo destinado a promover a aquisição de

competências nos Pais relacionadas com a literacia emergente e a partilhar hábitos culturais dos países de origem. Resulta da dinâmica do grupo e da partilha de experiências e opiniões mediadas pelos técnicos. Num terceiro círculo são integradas as crianças em idade pré-escolar, os seus irmãos e estudantes mais velhos. Este grupo realiza actividades em conjunto, partilhando saberes e experiências.

Os três programas que acabamos de referir visam a integração dos imigrantes na comunidade americana e, simultaneamente, a promoção do desenvolvimento literácito das crianças. Nenhum deles libertou, até à data, dados relativos à sua avaliação.

Os programas *Even Start*, enquadram-se na categoria das intervenções alargadas e resultaram de uma iniciativa do Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1989, realizada com o objectivo de capacitar os Pais para ajudarem os filhos a atingir o seu potencial de aprendizagem. Destinam-se a crianças desde a educação pré-escolar até aos oito anos e a progenitores com mais de dezasseis anos, com baixa escolaridade e com um nível socioeconómico baixo. Este tipo de programas é desenvolvido nos EUA com uma intervenção alargada a diferentes domínios: intervenção precoce com as crianças, ensino da leitura a adultos, educação parental e promoção de interacções estruturadas no âmbito da literacia entre Pais e filhos.

As sessões têm a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos e podem ser semanais ou quinzenais e são os técnicos especializados que se deslocam aos contextos familiares. Nestas deslocações, o técnico do programa propõe e modela com as famílias actividades apropriadas à idade e nível de escolaridade das crianças, como, por exemplo, modos de efectuar a leitura partilhada de histórias. O programa contempla a oferta de livros às crianças e às famílias (Karther, 2002).

St. Pierre, Ricciuti e Rimdzius (2005) procuraram avaliar o impacto de 18 projectos *Even Start* que abrangiam 463 famílias. Foi efectuado um estudo experimental, com várias medidas repetidas no tempo e com recurso a grupos de controlo. As variáveis avaliadas relacionaram-se com o desempenho literácito das crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da literacia nos Pais. Relativamente às crianças foram avaliadas as competências linguísticas, académicas e sociais das crianças, bem como os seus conhecimentos sobre o impresso. O nível de literacia dos progenitores foi, por sua vez, avaliado com recurso a um instrumento de competências académicas. Após um acompanhamento de dois anos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas famílias submetidas às intervenções, em comparação

com as dos grupos de controlo, quer no que se refere ao desempenho literário das crianças, quer ao desenvolvimento da literacia nos Pais. A aparente falta de eficácia destes programas foi atribuída quer à reduzida adesão das famílias, quer às áreas de intervenção abrangidas pelos programas (educação parental, educação de adultos e serviços de apoio à educação infantil).

O *California's Families for Literacy Program* (Talan, 2001) é um programa de literacia familiar que abrangia as famílias e a comunidade local, de iniciativa do governo americano. Contemplou nos anos de 1998 e 1999 mais de 5000 famílias. Tinha como propósito melhorar as competências de literacia dos adultos (alfabetização/ treino da língua inglesa), desenvolver competências de literacia emergente nas crianças, facilitar a partilha e a interacção entre Pais e filhos (por exemplo, através da exploração de livros sem texto, de actividades de culinária e pintura) e proporcionar oportunidades de discussão sobre a parentalidade. Este programa era implementado em bibliotecas públicas e contemplava a oferta de livros às famílias. A opção por realizar os encontros nas bibliotecas visava, para além de promover competências pré-literárias nas crianças, facilitar também o acesso aos recursos disponíveis na comunidade de competências pré-leitoras. Este último aspecto incluía orientações para a selecção de livros apropriados para as crianças, actividades estruturadas para serem realizadas em casa, estratégias para a leitura em voz alta pelos Pais e actividades de exploração dos livros. As sessões eram centradas nas actividades que podiam realizar com os filhos tendo em vista o desenvolvimento das competências de literacia emergente, incluíam um total de 5 sessões, efectuadas semanalmente e com a duração de uma hora e trinta minutos. Nestas sessões os Pais e os filhos realizavam, em conjunto, as actividades propostas pelos técnicos e modeladas por eles, seguindo-se um tempo de interacção autónoma por parte das famílias (Talan, 2001).

Intervenções que envolvem a Família e a Escola

Os programas descritos na secção anterior eram exclusivamente dirigidos aos Pais e as crianças, não implicando qualquer tipo de articulação com o jardim-de-infância. Embora visando igualmente o desenvolvimento literário das crianças através de uma intervenção nas famílias, os programas que se descrevem se seguida foram planeados de modo a assegurar a articulação entre os dois subsistemas.

Hargrave e Sénéchal (2000) elaboraram um programa destinado a crianças em idade pré-escolar e com o objectivo de verificar se o vocabulário aumentava com a realização de leitura partilhada de histórias. O plano desenhado envolvia em simultâneo as famílias e o jardim-de-infância. Antes do trabalho directo com as crianças era realizada uma formação para educadores e outra para os Pais, num total de cinco horas para cada grupo, sobre a utilização do método dialógico. Este método consiste na realização de uma actividade interactiva, que promove a participação activa da criança. Com este fim, os adultos devem efectuar perguntas e comentários ao longo da actividade. A intervenção com os educadores, efectuada nos jardins-de-infância, teve a duração de quatro semanas. Estes foram incentivados a realizar, no mínimo, dez minutos de leitura com os livros oferecidos para este efeito. Aos Pais foi sugerida a leitura de livros, igualmente oferecidos, diferentes dos utilizados pelas educadoras no jardim-de-infância, cinco vezes por semana, durante aproximadamente dez minutos.

Participaram no estudo trinta e seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Foi utilizado como critério de selecção das crianças o facto de apresentarem um vocabulário reduzido. Na avaliação foi usado um *design* com um grupo experimental e um de controlo com pré e pós-teste.

Foram usadas várias medidas para avaliar os efeitos do projecto. Os Pais preencheram uma *checklist* que avaliava o seu conhecimento sobre os livros utilizados no estudo. As crianças responderam a uma prova que avaliava o vocabulário. A intervenção dos educadores foi avaliada através da observação da leitura de histórias com as crianças.

Os resultados obtidos indicaram que os progenitores identificaram cerca de 70% dos livros que tinham sido levados para casa para efectuar a leitura dialógica. Paralelamente Hargrave e Sénéchal (2002) concluíram que as diferenças entre os grupos experimental e de controlo eram estatisticamente significativas na variável vocabulário. As crianças com um vocabulário reduzido tinham aprendido novas palavras através dos episódios de leitura de histórias. Esta aprendizagem teria resultado de ouvir ler a história e da utilização dos procedimentos associados à técnica dialógica que contribuiriam para uma participação activa das crianças. Estes resultados foram interpretados como indicando, que embora se tratasse de uma intervenção relativamente curta no tempo, a leitura dialógica tinha contribuído para a criação de um ambiente estimulante susceptível de promover o vocabulário. Nesta actividade foram destacados como

particularmente relevantes: as perguntas colocadas pelos adultos que facilitavam a produção de respostas estruturadas e criavam a oportunidade de um maior número de interacções verbais; o elogio e a repetição das verbalizações efectuadas pelas crianças. Estes aspectos teriam contribuído para os ganhos observados a nível do vocabulário no grupo experimental, quando comparado com o grupo de controlo.

Numa apreciação crítica do processo de intervenção Hargarve e Sénéchal (2002) apontaram como limitações a dificuldade em conseguir que os Pais do grupo experimental lessem as vezes previstas e a existência de dificuldades na utilização correcta dos procedimentos associados com a leitura dialógica.

Nistler e Maiers (2000) elaboraram um programa de literacia que envolveu, em simultâneo, a família e a escola. Tinham como objectivo ajudar os Pais dos alunos do 1.º ano a compreender quais as variáveis que influenciam o desenvolvimento literácito, a perceber a importância do seu papel nesta área e a aprender a usarem estratégias que contribuem para esse mesmo desenvolvimento, em articulação com a escola. As autoras eram responsáveis pela formação parental, pela investigação e pela classe.

O programa foi realizado ao longo de dois anos, incluiu treze sessões no primeiro ano e quinze no segundo. Estas sessões foram realizadas nas pausas lectivas.

Em cada sessão, os Pais visitavam a sala dos filhos e, em conjunto com os professores, desenvolviam actividades estruturadas de literacia que poderiam igualmente repetir em casa. Estas actividades relacionavam-se com as rotinas diárias da sala, incluindo os momentos iniciais de recepção das crianças, a leitura do poema da semana, a exploração de uma música sobre o alfabeto e a preparação de receitas de culinária. As professoras modelavam os comportamentos a esperar por parte dos Pais, relacionados por exemplo, com o conhecimento de palavras e a exploração de sons das letras. Durante as semanas em que decorria a intervenção, os progenitores reuniam com as investigadoras e discutiam estratégias relacionadas com a promoção do desenvolvimento literácito dos filhos ou outros temas do seu interesse (como, por exemplo, desemprego e saúde).

Participaram no programa 14 Pais cujos filhos frequentaram a sala de aulas de uma das autoras durante os dois anos que durou a investigação. Os participantes provinham de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Não são referidas as medidas de avaliação utilizadas com os alunos. Os efeitos desta intervenção relativos à participação dos progenitores foram avaliados através de registos efectuados num diário

peçoal da professora, que contemplavam observações e reflexões relacionadas com o programa e os participantes. Recorreram-se também a entrevistas gravadas com os Pais, antes, durante e no final de cada ano lectivo e, ainda, a observações das interacções realizadas por observadores independentes em tempo real, na escola. Não é feita referência ao tipo de grelha utilizado no tratamento das interacções, nem na análise das entrevistas.

Os resultados demonstram que houve transferência para o ambiente familiar dos comportamentos que tinham sido modelados. Revelam ainda que os Pais se tornaram mais conscientes das capacidades dos filhos. Outra evidência do estudo indicava que este tipo de intervenção permitia dar voz aos progenitores, através das suas acções, como parceiros na promoção do sucesso dos seus filhos.

Aram e Biron (2004) procuraram conhecer quais as componentes mais eficazes dos programas na promoção da literacia emergente. Com este fim, avaliaram o impacto de dois programas. Um era direccionado para a leitura e outro para a escrita, sendo ainda contemplado um grupo de controlo, que não foi alvo de intervenção. O estudo envolveu famílias e crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, provenientes de níveis socioeconómicos desfavorecidos. Os grupos foram seleccionados aleatoriamente de entre seis jardins-de-infância existentes numa cidade adjacente a Tel Aviv. A sua distribuição pelos grupos foi igualmente aleatória.

Para ambos os programas, a intervenção com as crianças ocorreu no contexto de jardim-de-infância e teve a duração de um ano lectivo (não foi referida a periodicidade das sessões) e envolveu o treino de estudantes universitários sobre o desenvolvimento literácito, estudantes estes que, por sua vez, implementaram os programas com as crianças, os educadores e os Pais. Foram criados com os educadores momentos de discussão e reflexão sobre as práticas de literacia que ocorriam duas vezes por mês. O envolvimento dos Pais ocorreu em dois momentos para cada programa, um no mês após o início dos programas e o outro no final da implementação. Nestes dois momentos, os progenitores assistiam no jardim-de-infância à aplicação das estratégias cuja modelagem se pretendia utilizar com as crianças.

No programa de leitura as estratégias modeladas relacionavam-se com os diferentes modos de ler histórias. No programa de escrita, as estratégias direccionavam-se para modos de desenvolver a escrita conjunta com as crianças.

A modelação e observação, realizadas pelos estudantes universitários, eram complementadas com uma explicação dos aspectos teóricos e dos resultados da investigação no âmbito da literacia emergente que sustentavam as estratégias utilizadas. Deste modo, através de informações teóricas e da modelação de comportamentos os Pais poderiam aplicar as estratégias no contexto familiar.

As crianças foram avaliadas antes e após a implementação dos programas com um conjunto de medidas que abrangiam a consciência fonológica, a escrita inventada de palavras, o conhecimento de letras, o conhecimento das regras ortográficas, a compreensão da linguagem oral e o vocabulário. Na avaliação não foi contemplada a avaliação dos Pais e dos educadores.

Os resultados indicaram que as crianças pertencentes aos dois programas experimentais apresentaram uma maior evolução nas competências de literacia emergente avaliadas do que as crianças do grupo de controlo. No entanto, o grupo submetido à intervenção direccionada para a escrita apresentou um desempenho significativamente superior aos dois restantes grupos nas competências de consciência fonológica, escrita inventada de palavras, conhecimento de regras ortográficas e conhecimento de letras. Nas competências relacionadas com o vocabulário e a compreensão da linguagem oral não se verificaram diferenças entre os grupos.

Intervenções centradas exclusivamente no desenvolvimento de competências parentais

O último grupo de programas visa dotar os Pais, através de um processo de capacitação explícito, de um conjunto de competências que contribuam para o desenvolvimento literário das crianças em idade pré-escolar.

Nesta linha de acção são de referir os projectos desenvolvidos por Saracho (1997b; 2008). No primeiro, a autora organizou um programa cuja população-alvo contemplava 15 Pais de crianças em idade pré-escolar, de nível socioeconómico médio. Pretendia-se descrever as práticas de literacia familiar das famílias que participaram no programa.

Os participantes frequentaram, durante cinco meses, *workshops* na escola frequentada pelos filhos, e com periodicidade quinzenal. Nestas sessões foram trabalhados aspectos relacionados com a qualidade das interacções durante a leitura, a

discussão e exploração dos livros e o incentivo à leitura. A formação incluía a apresentação de procedimentos e a sua modelagem, sendo apenas utilizados recursos idênticos aos disponíveis nos contextos familiares. Algumas vezes, as crianças eram convidadas a participar nas sessões, de modo a permitir a prática de actividades em conjunto. Era, igualmente, sugerido que os Pais partilhassem com o grupo algumas das actividades que tinham realizado em casa.

Tratou-se de um estudo que recorreu a metodologias qualitativas. A avaliação do programa ocorreu no final da intervenção e teve como objectivos a descrição e o elencar das práticas de literacia realizadas no contexto familiar. Foram gravadas em formato vídeo as sessões que incluíam cada díade e analisadas as interacções em torno da leitura e da escrita, designadamente as competências treinadas, o conhecimento dos Pais sobre os recursos disponíveis para a exploração da literacia emergente e as suas crenças sobre a literacia. Realizaram-se entrevistas com os Pais no sentido de caracterizar as práticas realizadas no contexto familiar.

Os resultados obtidos indicaram que, no final do programa, os Pais utilizavam em casa com os filhos, quatro tipos diferentes de recursos. O primeiro relacionava-se com materiais que auxiliavam a exploração das histórias e a interacção Pai-criança. Por exemplo, depois da leitura da história que envolvia um cacto, os progenitores mostravam um cacto verdadeiro à criança, bem como outras plantas e recriavam a história com os materiais. Um segundo tipo incluía materiais que os Pais usavam para promover a literacia, como jornais, revistas, letras do alfabeto. Um terceiro tipo de recursos incluía materiais provenientes do jardim-de-infância ou de bibliotecas, por exemplo, livros. Finalmente, o último tipo de recursos relacionava-se com a interacção entre diferentes sujeitos. Foram salientadas as interacções das crianças com os adultos e com outras crianças, como oportunidades de facilitar novas aprendizagens.

Em 2008, Saracho implementou novamente um programa de treino parental, com pais de vinte e cinco crianças de cinco anos que se apresentaram voluntariamente. Este estudo tinha como objectivo a análise do efeito do programa de promoção da literacia emergente. Este estudo é distinto do anterior não só no objectivo subjacente à realização do programa de literacia familiar, mas também no que se refere aos participantes na intervenção. Neste programa participaram apenas os pais e não as mães das crianças, enquanto no primeiro estudo podiam participar ambos os progenitores.

A intervenção teve uma duração de cinco meses com sessões quinzenais de três horas e decorreu no jardim-de-infância. Neste programa os pais contactaram com diferentes estratégias para promover o desenvolvimento da literacia nos filhos. Na construção das actividades realizadas Saracho (2008) procurou contemplar os interesses das crianças e relacioná-las com acontecimentos e experiências do quotidiano da família.

Foi utilizada a metodologia de estudo de caso. Neste âmbito foram utilizadas gravações das interacções entre as díades e das entrevistas com os pais. Recorreu-se ainda a registos do trabalho efectuado pelas crianças durante as interacções, para descrever as práticas que os pais realizavam com os filhos no contexto familiar.

Este estudo permitiu verificar que os pais criaram um ambiente literácito no contexto familiar e contribuíram para o desenvolvimento literácito das crianças, ajudando-as a adquirir, desenvolver e utilizar as competências de leitura e de escrita, embora não tenham sido utilizadas medidas para avaliar as competências pré-leitoras das crianças.

Saint-Laurent, Giasson e Drolet (2001) elaboraram um manual que resultou da implementação de um programa de literacia familiar para crianças que ingressam no 1.º ano de escolaridade. O manual é dirigido aos agentes educativos (professores, educadores, psicólogos) que trabalham com Pais e inclui uma introdução teórica que acompanha e explica a realização de diferentes actividades de promoção da leitura e da escrita. Inclui oito *ateliers*, além de cinco vídeos de trinta minutos de duração e um *atelier* dedicado à biblioteca com a sugestão de uma deslocação dos Pais com os filhos. Cada *atelier* apresenta objectivos específicos (incentivo à leitura com os filhos; jogar com as letras; a leitura e a escrita no dia-a-dia; escutar os filhos a lerem; jogos de escrita) e a sua concretização tinha a duração aproximada de uma hora e meia. Os autores sugerem que os *ateliers* sejam efectuados em semanas consecutivas e, preferencialmente, na escola. É ainda sugerido que participem no programa os Pais e os filhos. Os vídeos ilustram exemplos de interacções e de actividades que se pretende sejam modeladas entre as díades. No final do programa os progenitores devem preencher um questionário de avaliação sobre a satisfação com os *ateliers*, as actividades realizadas, a duração do programa e as dificuldades encontradas na implementação das actividades. Não são disponibilizados dados relativos à sua avaliação.

Intervenções realizadas em Portugal

Em Portugal os programas de literacia familiar têm vindo a ser realizados por iniciativa das bibliotecas públicas. A Biblioteca Municipal D. Dinis, em Odivelas, desenvolveu, no âmbito do projecto Gulbenkian – Casa da Leitura, um laboratório de leitura intitulado “Dois braços para embalar uma voz para contar: actividade de leitura para bebés dos 9 meses aos 3 anos”. Este laboratório destinou-se a Pais, familiares e crianças e apresentou como principais objectivos o contacto precoce, seguro e estimulante com os livros e a leitura, antes da idade escolar, bem como a criação de relações de afecto e de prazer em torno dos livros. Pretendeu-se igualmente dinamizar a exploração do espaço e dos livros na Biblioteca para que a mesma possa, posteriormente, ser realizada no contexto familiar.

O projecto visa a sensibilização e a modelagem da leitura (doze sessões quinzenais), realizada por duas animadoras, incluindo também acções de manutenção (quatro sessões mensais).

O plano de avaliação do projecto incluiu somente os Pais, e foi efectuada através da realização de entrevistas semi-estruturadas e das respostas a um questionário. As duas medidas tinham como objectivo descrever as práticas de literacia familiar e conhecer as suas percepções sobre a participação no projecto. Os resultados encontrados sugerem que o contacto com os livros, desde cedo, promove relações de afecto e cumplicidade entre Pais e crianças, e fomenta a rotina de contar histórias e explorar livros em conjunto. A maioria dos progenitores refere ler uma história por dia, numa média de 15 a 30 minutos, quando a criança vai dormir. No que se refere às opiniões sobre a participação no projecto verificou-se que adquiriram novas formas de explorar o livro e de contar histórias (Silvestre, s/d).

Outra experiência portuguesa no âmbito do trabalho com famílias tem vindo a ser desenvolvida, desde 2003, na Biblioteca Municipal José Saramago em Beja (Taquelim, s/d). A preocupação com a promoção da leitura conduziu à criação de um programa de formação de leitores que abrange um conjunto de projectos desenvolvidos em contexto extra-escolar e que se designa Rotas de Leitura. A participação dos Pais foi planeada a partir da organização de clubes de leitura destinados a famílias. Os clubes são organizados por faixas etárias, de acordo com as inscrições de Pais e filhos. Existem clubes para famílias com crianças entre os dezoito e os trinta e seis meses; entre os três

e os cinco anos; entre os seis e os nove anos, e entre os dez e os onze anos. A intervenção é acompanhada por mediadores qualificados, técnicos da biblioteca ou docentes convidados. Através destas iniciativas pretende-se promover a descoberta do livro e da leitura, bem como dotar os Pais de estratégias para promoverem competências de literacia nos filhos. As actividades proporcionadas englobam sessões realizadas na biblioteca, a visita a exposições, espectáculos e encontros com ilustradores e escritores. Este programa foi recentemente redefinido como um projecto Gulbenkian/Casa da Leitura, tendo-se iniciado um processo de avaliação junto de dezassete pares de Pais e filhos distribuídos por três clubes de leitura (com crianças dos três aos onze anos). Informações relativas às medidas e procedimentos usados bem como dados relativos aos resultados ainda não se encontram disponíveis.

A Biblioteca Municipal de Ílhavo iniciou, em 2007, um projecto de promoção da leitura que envolve Pais e crianças dos três aos seis anos de idade. Os objectivos do projecto, “Ler para crescer”, são similares aos dos projectos anteriores, ou sejam, visam promover o contacto precoce com o livro, bem como a promoção da motivação e do gosto pela leitura (Prole, s/d). O projecto abrange: i) sessões na biblioteca para crianças, Pais e educadores. Durante as mesmas é efectuada a visita ao espaço, são dadas informações sobre o seu funcionamento e são realizadas actividades de exploração de livros; ii) a deslocação das técnicas de animação da biblioteca aos jardins-de-infância, no sentido de explorarem com as crianças diferentes livros; iii) acções de sensibilização e formação para Pais e educadores, realizadas na biblioteca municipal. Não existem informações disponíveis sobre o conteúdo da formação nem sobre os formadores, bem como não existem dados relativos à avaliação do projecto.

Uma outra iniciativa de destaque que está a ser implementada em Portugal designa-se “Projecto A PAR” e está a ser desenvolvido em Lisboa (Nabuco, & Prates, 2008). Este projecto é uma adaptação do *Peers Early Education Partnership* de Oxford e dirige-se a Pais e cuidadores carenciados residentes nos territórios da Alta de Lisboa, Ameixoeira e Mira Sintra. Trata-se de uma intervenção alargada que engloba a educação das crianças, a educação parental, o apoio à educação de adultos e a promoção de competências de literacia emergente. Destina-se a Pais e crianças dos zero até aos cinco anos. As sessões são semanais com a duração de uma hora na instituição sede (Associação Aprender em Parceria – A PAR). Trata-se de um projecto-piloto, pelo que ainda não disponíveis dados relativos à metodologia de investigação e aos resultados.

Além dos projectos aqui apresentados poderão existir outros em curso, porém não existe informação acessível sobre os mesmos. Como resultado do Plano Nacional de Leitura, em vários agrupamentos de escolas estão em curso projectos que incluem acções que visam o envolvimento dos Pais na leitura dos filhos. Tal como para os projectos organizados por algumas bibliotecas, a informação sobre os mesmos, no que diz respeito a objectivos, estratégias e avaliação, não estão (ainda) acessíveis. Ainda no âmbito do PNL é de referir que esta preocupação ocorre desde a idade pré-escolar. Além de disponibilizar informação sobre os livros adequados a esta faixa etária são sugeridas actividades diversas de exploração dos livros, bem como conselhos sobre a leitura, implicações da mesma no desenvolvimento global das crianças e sugestão de estratégias a adoptar quando se efectua esta actividade. Muitas das propostas do PNL integram e operacionalizam o que a investigação revela sobre as práticas de literacia. A preocupação com o envolvimento da família é igualmente contemplada no conjunto de orientações dirigidas aos educadores de infância, sugerindo-lhes, a articulação com as famílias como forma de potenciar o gosto pela leitura. O projecto “A leitura em vai e vem” é um exemplo de um modo de integrar a família nas actividades realizadas nos jardins-de-infância. O PNL oferece ainda materiais para as crianças, os Pais e os educadores. Alguns desses recursos incluem brochuras informativas para os Pais, com sugestões de actividades, mochilas com livros para as crianças e brochuras para os educadores sobre o projecto.

O projecto da Casa da Leitura constitui igualmente um recurso no incentivo à prática destas actividades desde a idade pré-escolar, bem como um recurso para os Pais, na medida em que apresenta *on-line* sinopses de obras de literatura infantil, orientações teóricas e propostas de práticas. Estas sinopses poderão constituir uma fonte de informação para a selecção dos livros para os filhos.

Considerações finais

Ao longo do capítulo foi analisada a importância das práticas de literacia familiar na emergência de comportamentos de literacia que, por sua vez, são considerados facilitadores da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. No sentido de descrever a contribuição de cada variável, as práticas de literacia familiar e as competências de literacia emergente foram analisadas de modo independente, embora se encontrem interligadas.

Numa tentativa de integração e articulação dos dados da investigação que relacionam as práticas de literacia familiar, as competências de literacia emergente e o desempenho em leitura no 1.º ciclo, foi elaborada a figura 1.

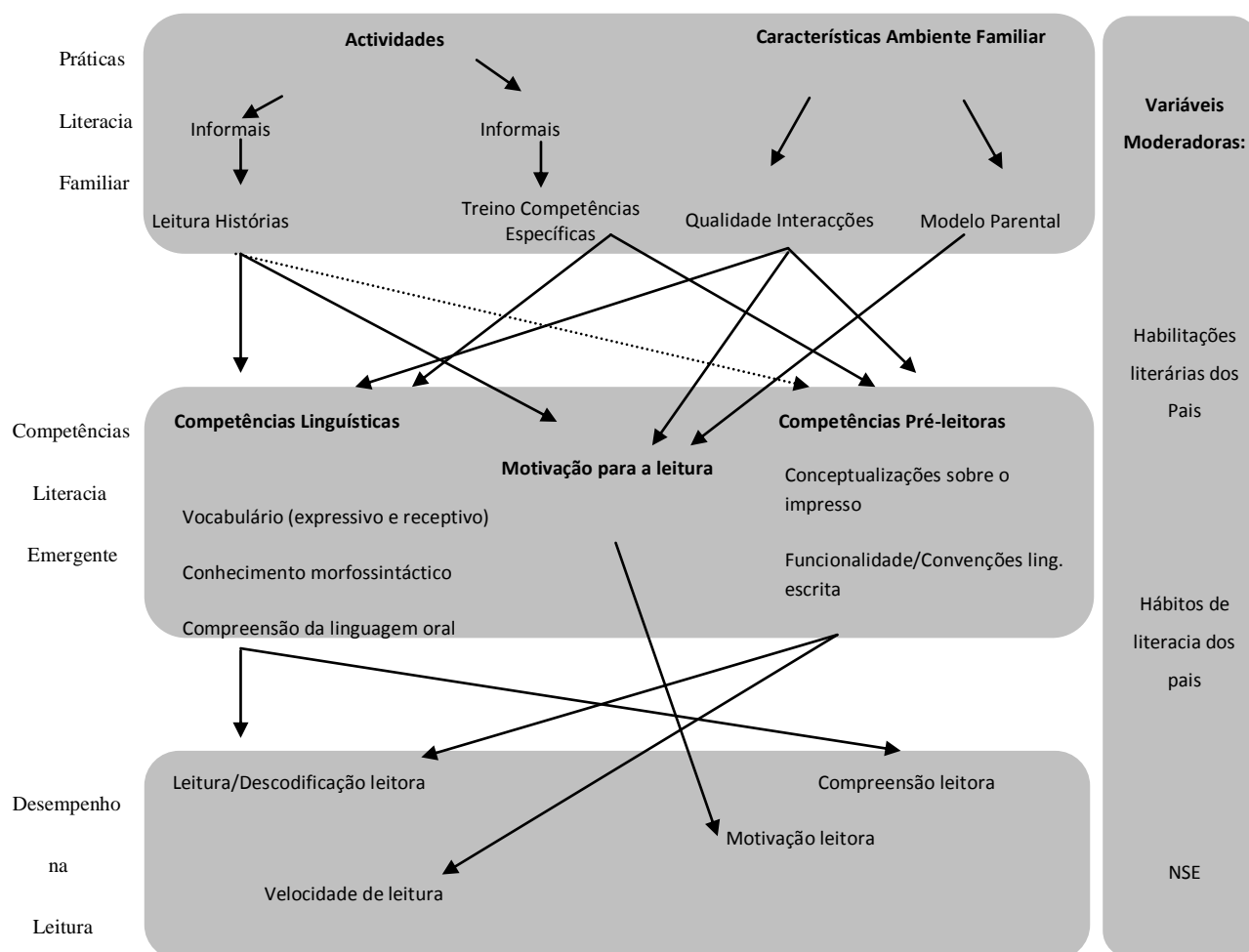


Figura 1 – Implicações das práticas de literacia familiar e de variáveis moderadoras no desenvolvimento da literacia (Cruz & Ribeiro, 2009)

Do lado direito da figura integramos três variáveis moderadoras. Estas contemplam os dados da investigação que indicam que existe um conjunto de características dos Pais, como as habilitações literárias, o nível socioeconómico e hábitos de leitura que influenciam quer as actividades que são efectuadas com maior frequência, quer as características do ambiente familiar (Baker *et al.*, 2001; Mata, 2006; Ortiz, 2004; Saracho, 2000b).

Na parte superior da figura incluímos as práticas de literacia familiar. Na parte central organizaram-se as competências de literacia emergente. As setas usadas para relacionar as várias dimensões não devem ser interpretadas como indicando uma relação de causalidade directa. Os estudos efectuados neste âmbito são correlacionais e/ou diferenciais, não permitindo por isso a realização de inferências de causalidade.

As práticas de literacia familiar parecem influenciar o desenvolvimento de competências de literacia emergente específicas, ainda que nem todas as experiências de literacia familiar tenham o mesmo impacto no desenvolvimento literácito das crianças.

A leitura partilhada de histórias é uma das práticas de literacia familiar mais estudadas, reconhecendo-se que constitui uma experiência particularmente rica no desenvolvimento literácito das crianças. Através da leitura a criança consegue aceder a um vocabulário diversificado e a conceitos que de outro modo não estariam acessíveis (Sutton *et al.*, 2007). A investigação efectuada recorrendo a diferentes metodologias (estudos de caso, correlacionais, descritivos e experimentais) permitiu encontrar um conjunto de resultados díspares relativamente ao impacto da leitura partilhada de histórias no desenvolvimento dos comportamentos emergentes de leitura. O maior impacto parece verificar-se no desenvolvimento de competências linguísticas (como o vocabulário, o conhecimento morfossintáctico e a compreensão da linguagem oral) e na motivação para a leitura. A sua influência na promoção das concepções infantis sobre a linguagem escrita é uma questão que permanece em aberto, uma vez que tanto se encontram dados que indicam a presença de uma relação positiva como a ausência de efeitos (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Justice & Pullen, 2003; Zucker *et al.*, 2010; Whitehurst *et al.*, 1988). O treino das crianças em competências específicas parece contribuir para promover o desenvolvimento de competências pré-leitoras como as conceptualizações, convenções e funcionalidades sobre o impresso e o conhecimento

do alfabeto, as competências linguísticas e a motivação para a leitura. Por sua vez, a qualidade das interações entre adultos e crianças facilita igualmente o desenvolvimento de competências linguísticas e pré-leitoras e reflecte-se na motivação leitora. A modelação parental de estratégias de promoção de competências de literacia emergente parece influenciar directamente a motivação das crianças para a leitura.

Na parte inferior da figura estão representadas as aprendizagens no âmbito da leitura e a motivação para a leitura. Os resultados da investigação sugerem que a descodificação é influenciada quer pelas competências linguísticas, quer pelas competências pré-leitoras relacionadas com a linguagem escrita. Enquanto a velocidade de leitura parece estar relacionada com as competências prévias de linguagem escrita, a compreensão da leitura associa-se à dimensão da linguagem oral. A motivação para a leitura no 1.º ciclo parece ser influenciada pelo valor, interesse e expectativas das crianças durante a educação pré-escolar.

A representação das variáveis e a influência entre as mesmas constituem uma tentativa de articular os resultados da investigação que relaciona as práticas de literacia familiar com o desenvolvimento das competências de literacia emergente e com a aprendizagem da leitura e da escrita. Devem ser apontadas algumas limitações, sendo esta reflexão extensível aos estudos efectuados neste âmbito. A relação entre as variáveis contempla unicamente as práticas de literacia familiar não contemplando a influência do processo de ensino e do professor, nem o papel que a família continua a ter após o início da escolaridade obrigatória. Questões relacionadas com as mudanças que ocorrem nas práticas de literacia familiar na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo, e o modo como se relacionam essas práticas com o apoio à aprendizagem são aspectos que é importante aprofundar.

Esta diversidade explica que o estudo sobre a influência da leitura partilhada de histórias no desenvolvimento da literacia emergente continue a constituir uma área actual de investigação (Evans, Williamson, & Pursoo, 2008).

Alguns autores (Justice *et al.*, 2002; Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003) sugerem ser também necessário estudar a relação entre o envolvimento das crianças, as elocuições produzidas por Pais e crianças durante a leitura partilhada de histórias, a variabilidade nas interações e o desenvolvimento da literacia emergente. Ainda não

está completamente esclarecido de que modo a frequência e o tipo de perguntas efectuadas pelos adultos durante a leitura influenciam o desenvolvimento das competências de literacia emergente (Zucker *et al.*, 2010).

Em termos metodológicos tem sido apontada como necessária a criação de medidas que permitam: i) a avaliação das interacções durante a leitura partilhada de histórias, controlando potenciais enviesamentos resultantes da desajustabilidade social; ii) avaliar com precisão a compreensão da linguagem oral das crianças em idade pré-escolar (Gest *et al.*, 2004).

Em Portugal são escassos os estudos sobre as práticas de literacia familiar. Merece, por isso, referência o estudo de Mata (2006). A autora procurou não só caracterizar as práticas de literacia do quotidiano familiar, mas também identificar as vantagens que as crianças em idade pré-escolar podem obter pelo facto de observarem e se envolverem nessas práticas.

A preocupação crescente registada em Portugal com a descrição das práticas de literacia familiar estará, provavelmente, relacionada com as recomendações nacionais e internacionais para a promoção da leitura (Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte, & Fernandes, 2009). Este conhecimento, como defendem Saracho e Shirakawa (2004), é fundamental para a adopção de medidas realistas e adaptadas às famílias, com vista à promoção do desenvolvimento literário das crianças.

Os resultados das investigações sugerem que pequenas alterações nos comportamentos dos Pais podem produzir mudanças significativas nas competências de literacia emergente das crianças (Justice, & Pullen, 2003). A implementação de programas de literacia familiar tem-se constituído como uma estratégia para facilitar o desenvolvimento de competências de literacia emergente (Aram, & Biron, 2004; Caspe, 2003; 2007; Karther, 2002; Nistler, & Maiers, 2000; Saracho, 2007; 2008). Estes programas representam uma resposta à necessidade de capacitar os Pais para se tornarem agentes educativos mais conscientes quanto à aprendizagem da leitura e da escrita e quanto ao papel que podem desempenhar enquanto facilitadores dessas aquisições (Foorman *et al.*, 2002).

É de salientar que, independentemente da abordagem teórica e das opções metodológicas adoptadas, os programas partem do pressuposto base, nem sempre

explicitado, de que é possível alterar o comportamento dos Pais no que se refere à abordagem ao livro e à leitura com os seus filhos. Os destinatários dos programas de literacia familiar têm sido maioritariamente famílias de nível socioeconómico desfavorecido. Encontramos aqui um segundo pressuposto: presume-se que as crianças deste nível se encontram em desvantagem em termos da exposição aos livros e à leitura, aumentando o risco de virem a ter dificuldades na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Storch & Whitehurst, 2001). Os programas de literacia familiar surgem assim como uma estratégia para promover as competências de literacia emergente destas crianças.

A maioria dos programas pode ser classificada em função do modo como perspectivam as famílias e as suas competências literárias, distinguindo-se os modelos de défice e os de enriquecimento. A diferença fundamental entre eles, não se situa nas concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, pois ambos parecem adoptar contributos de Vigotsky e de Bruner, mas na forma como concebem as competências dos Pais para lidar adequadamente com o desenvolvimento literário dos seus filhos.

Ambos os enfoques apresentam, do nosso de vista, dois aspectos que merecem uma reflexão aprofundada. O primeiro relaciona-se com a população alvo seleccionada. Trata-se sempre de famílias de níveis socioeconómicos desfavorecidos. Embora tal não seja referido pelos autores cujas investigações analisámos, poder-se-ia deduzir que as restantes famílias dispõem de um repertório adequado para otimizar o desenvolvimento literário. Esta inferência pode ser não adequada à realidade. A heterogeneidade nas práticas de literacia familiar é elevada inter e intra grupos, pelo que se justifica contemplar a construção de programas com grupos heterogéneos de Pais em termos de variáveis sociodemográficas, de que destacaríamos o nível socioeconómico e as habilitações literárias.

No que concerne os objectivos dos programas, alguns contemplam exclusivamente o treino parental de competências de literacia emergente; noutros esta é apenas uma de várias dimensões abrangidas. A articulação escola-família merece destaque em algumas intervenções; noutras, embora a implementação decorra nas instalações das escolas, não contemplam qualquer articulação entre os dois sistemas. Alguns programas de literacia familiar procuram envolver os adultos na educação formal, criando condições para a sua formação, não se direccionando exclusivamente

para a promoção de competências parentais relativamente a práticas de literacia emergente (Rose, & Atkin, 2007). Esta aposta parece ser fundamentada no pressuposto de que o nível de educação dos adultos constitui um factor mediador do desenvolvimento literácito das crianças (Curenton, & Justice, 2008).

Embora a intervenção seja efectuada com os Pais o alvo destes programas são as crianças, verificando-se uma predominância de intervenções dirigidas para as que têm 5-6 anos (Saracho, 2000b; Sénéchal, & LeFevre, 2002). No entanto, estudos recentes salientam a relevância dos programas com crianças mais novas, com idades compreendidas entre os dois e os quatros anos (Aram, & Biron, 2004; Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006; Hargrave, & Sénéchal, 2000; Levy, *et al.*, 2006; Sénéchal, *et al.*, 2008; Storch, & Whitehurst, 2001), designadamente na promoção da linguagem oral (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006), do vocabulário receptivo (Aram, & Biron, 2004) e expressivo (Hargrave, & Sénéchal, 2000) e das competências de literacia emergente relacionadas com a linguagem escrita (Levy, *et al.*, 2006). Uma outra característica presente na maioria dos programas descritos relaciona-se com a atenção preferencial que é atribuída à promoção da leitura. O desenvolvimento da escrita não é contemplado em muitas intervenções.

A investigação aponta para uma sub-representação do pai nestas intervenções (Aram, & Biron, 2004; Britto, & Brooks-Gunn, 2001; Caspe, 2003; Cook, 2009; Jong, & Leseman, 2001; Ortiz, 2004; Rose, & Atkin, 2007; Wasik, 2004) verificando-se em alguns estudos a ausência de informação sobre quem é o elemento da família (pai ou mãe) que participa no programa (Sénéchal, & LeFevre, 2002; Sénéchal, *et al.*, 2008). Estudos recentes (Karther, 2002; Ortiz, 2004; Saracho, 2008) sugerem que o pai, tal como a mãe, pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como influenciar os resultados escolares dos seus filhos.

No que se refere à avaliação dos programas, parece não existir consenso quanto ao seu impacto e eficácia (Saracho, 1997a). A inconsistência dos resultados pode encontrar-se associada às medidas utilizadas e ao *design* usado para avaliar os efeitos da intervenção (Sénéchal, & LeFevre, 2001; 2002).

A avaliação dos efeitos dos programas de literacia familiar tem sido realizada recorrendo a abordagens qualitativas e quantitativas embora predomine a última. Os

estudos quantitativos recorrem a um *design* com grupo experimental e de controlo, com pré e pós teste. A avaliação da magnitude do efeito tende a ser um procedimento pouco usual na avaliação dos programas de literacia familiar, sendo mais comum ser efectuado quando se realizam meta-análises sobre os efeitos dos programas. De referir que existem vários programas que não incluem qualquer avaliação.

No sentido de analisar o impacto dos programas de intervenção, Sénéchal (2006b) efectuou uma meta-análise envolvendo 14 intervenções e 1174 famílias, verificando que foram propostos diferentes tipos de treino parental. No que concerne os estudos realizados apenas com Pais de crianças em idade pré-escolar a magnitude dos efeitos oscilou entre .20 e 1.37. O estudo cujos resultados foram mais elevados neste domínio foi realizado em 1970 e direccionava-se para 148 Pais de nível socioeconómico médio/alto, cujo treino consistiu na promoção de competências específicas de literacia emergente. A autora sugere que a análise da magnitude dos efeitos seja realizada considerando a relevância educacional dos resultados, uma vez que uma magnitude do efeito reduzida pode ser importante em termos educativos e pedagógicos (Sénéchal, 2006b).

Os estudos de caso são também utilizados para avaliar os programas de literacia familiar. Um destes estudos foi concebido por Rose e Atkin (2007) que procuram comparar programas realizados em Inglaterra, Malta e Irlanda. Os três países apresentavam características semelhantes no que concerne ao conteúdo dos programas: ocorriam sessões previamente planeadas, actividades práticas, encorajamento à leitura através de jogos e de brincadeiras, a utilização de canções com rimas e jogos promotores de competências de literacia.

Numa apreciação crítica sobre os resultados dos programas de intervenção Sénéchal (2006b) defende ser necessário apostar na implementação de programas bem estruturados e fundamentados teoricamente e recorrer a um planeamento experimental para avaliar os seus efeitos. A ausência de informação relevante sobre as intervenções é um dos factores que põe em causa a apreciação dos seus efeitos, assistindo-se regularmente à falta de conhecimento sobre o modo como são administrados e avaliados. Apresenta-se como fundamental para a melhoria da investigação neste domínio, a descrição detalhada dos programas e a adopção de procedimentos

metodológicos, que permitam identificar quais as estratégias, técnicas e actividades que promovem o desenvolvimento literário das crianças (Sénéchal, 2006b). A construção dos programas deverá igualmente ter em consideração a articulação com as bibliotecas públicas (Cook, 2009) e com os demais recursos culturais existentes na comunidade (Lynch, 2009).

Em Portugal, nos últimos anos, tem aumentado o número de iniciativas dirigidas às famílias visando a promoção das práticas de leitura das crianças e jovens. Os programas implementados dirigem-se preferencialmente para a promoção do gosto pela leitura desde a primeira infância, sendo as bibliotecas públicas o espaço de excelência que tem vindo a ser utilizado. O desenvolvimento de competências de literacia emergente constitui um objectivo indirecto destas intervenções. A fase ainda embrionária da implementação dos programas de literacia familiar poderá explicar a informação reduzida relativa aos procedimentos e metodologias utilizadas e sobre a avaliação dos mesmos.

Em Portugal é igualmente difícil perceber quais as implicações que as orientações do PNL estão a ter no âmbito da literacia familiar. Embora vários agrupamentos de escolas estejam a desenvolver projectos inovadores, é difícil mapear as mudanças que estarão a acontecer, bem como apreciar o seu impacto no desenvolvimento literário das crianças em idade pré-escolar.

A reflexão sobre os programas de literacia familiar permite constatar, por um lado, que os Pais estão receptivos à adopção de novos papéis para facilitar o desenvolvimento literário dos seus filhos (Saracho, 1997b), e por outro, que embora a implementação destas intervenções facilite a mudança de práticas pré-existentes, o impacto visível e significativo das acções não é imediato, pelo que os benefícios destes investimentos demoram a tornar-se uma realidade (Rose, & Atkin, 2007).

**“LER E ESCREVER PARA AJUDAR O MEU FILHO A CRESCER”:
DESCRIÇÃO DO PROGRAMA**

Apresentação do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”

A influência da família nos percursos literários dos filhos (Mata, 2006; Peixoto, Leal, & Cadima, 2008) tem constituído um dos principais argumentos para o desenvolvimento de programas de literacia familiar, muitos dos quais dirigidos para famílias com crianças em idade pré-escolar (Aram, & Biron, 2004; Caspe, 2003; Karther, 2002; Nistler, & Maiers, 2000; Saracho, 2007; 2008).

Neste nível etário os programas apresentam objectivos variados, dos quais se destacam: i) dotar as crianças de competências que sejam facilitadoras de uma aprendizagem com sucesso da leitura e da escrita, quando for iniciado o processo de alfabetização; ii) dotar os Pais de um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permitam otimizar o desenvolvimento literário dos filhos (Saracho, 1997a; 2002; 2007).

A construção de programas de literacia familiar e, particularmente, do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”, aparece associada a dois tipos de preocupações. Uma primeira relaciona-se com a necessidade de delinear procedimentos que possam contribuir para promover a motivação para a leitura. Centrando-nos na realidade nacional, os dados sobre os hábitos de leitura dos portugueses maiores de 15 anos, mostram que 9 em cada 10 dos inquiridos que gostavam de ler na infância continuam a gostar de o fazer (Santos *et al.*, 2007). Para a pequena proporção que deixou de gostar de ler, a falta de tempo e o desinteresse foram as razões mais apontadas. Quanto aos que não gostavam de ler na infância (35% da amostra), as razões são, essencialmente, porque gostavam mais de brincar e porque achavam aborrecido. Destes, quase dois em cada três continua a não gostar de ler. A análise da socialização primária para a leitura, permitida pelo estudo de Santos e colaboradores (2007) indica que no “âmbito familiar, ver os Pais a ler destaca-se das demais memórias. A existência de incentivos à leitura enquanto criança é maioritária entre os inquiridos. Esses incentivos são feitos sobretudo no contexto familiar, pelos Pais, em particular pela mãe, mas há que não esquecer o contexto educativo, com relevo para os professores. Os modos de incentivo são diversos, e entre eles destaca-se pedir às crianças para ler em voz alta. Noutros casos os incentivos estão mais associados aos locais de acesso aos livros (bibliotecas, livrarias) ou ao contacto com o objecto livro e com os seus conteúdos.” (p. 183). As práticas de literacia na infância parecem assim ter um efeito a

longo prazo, pelo que é recomendável e se justifica a necessidade de construir programas para Pais com o objectivo de promover o desenvolvimento literário das crianças, sendo que tais programas devem ser realizados o mais precocemente possível.

Uma segunda preocupação decorre dos resultados da investigação que tem analisado a relação entre o desenvolvimento literário e o sucesso escolar (Anthony *et al.*, 2002; Viana, 2007; Yopp, & Stapleton, 2008). No que concerne à idade pré-escolar a investigação tem evidenciado uma relação sólida entre as competências de literacia emergente e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Coyne, McCoach, & Kapp, 2007; Martins, & Farinha, 2006; Silvén *et al.*, 2007; Stephenson *et al.*, 2008). Este por sua vez apresenta-se relacionado com o sucesso na aprendizagem noutras áreas académicas (Lopes, 2005; Martins, & Niza, 1998).

Como foi referido previamente têm sido implementados em Portugal alguns projectos de literacia familiar que se dirigem essencialmente para a promoção do gosto pela leitura e pelo aumento e diversificação de contactos com a leitura e a escrita. As bibliotecas públicas tendem a ser os espaços privilegiados para a sua aplicação e a população-alvo é predominantemente constituída por Pais e crianças até aos 11 anos. Estes projectos procuram aumentar o contacto da criança com o livro, contacto este mediado através das interacções com os Pais. Nos mesmos não é, todavia, explícita a preocupação com o desenvolvimento das competências de literacia emergente.

O programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” enquadra-se no conjunto de preocupações com o desenvolvimento literário, com as suas implicações para o sucesso escolar e com o papel da família nesse mesmo desenvolvimento. Insere-se num projecto mais alargado de promoção do sucesso escolar no concelho de Matosinhos. O interesse político neste domínio demonstra alguma sensibilização e abertura para os dados da investigação que ressaltam a influência da literacia emergente no sucesso escolar.

No ano lectivo 2005/06 teve início o projecto “A Ler Vamos...” no concelho de Matosinhos, direccionado para a promoção de competências de literacia emergente. Centra-se na intervenção com crianças de cinco anos e respectivos Pais e educadores. O projecto contempla uma avaliação individual e uma intervenção semanal com as crianças em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a formação de educadores neste domínio, bem como reuniões trimestrais com os Pais. É valorizada a promoção de competências de linguagem oral (vocabulário,

conhecimento morfossintáctico e consciência fonológica) e de linguagem escrita (aspectos figurativos e conceptuais e convenções da escrita). Actualmente o projecto abrange a rede pública e todas as IPSS's do concelho, contemplando também a intervenção com alunos do 1.º ciclo com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (Cruz *et al.*, 2010).

Enquanto o projecto “A Ler Vamos...” se desenvolve no contexto do jardim-de-infância, promovendo uma articulação com a família, o programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” é especificamente dirigido a Pais com filhos em idade pré-escolar.

A opção pela descrição detalhada do programa na parte teórica desta tese justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar porque se pretende não só descrever mas também fundamentar a nível teórico as opções tomadas. Em segundo lugar procura-se atender a uma das críticas apontadas aos programas de literacia familiar de não disponibilizarem informação suficiente sobre os mesmos. Além da construção do programa, outro dos objectivos da presente dissertação é avaliação dos seus efeitos. No capítulo 3 expõem-se os resultados dos estudos efectuados que avaliam o impacto do programa.

Neste capítulo é efectuada a apresentação do programa. Inicia-se com a explicitação dos objectivos visados com o mesmo e respectiva justificação. De seguida apresenta-se o racional teórico e as dimensões contempladas, especificamente: i) acessibilidade e contacto directo com a leitura e a escrita; ii) motivação; iii) qualidade afectiva das interacções; iv) exploração de histórias; v) linguagem escrita; vi) integração de conteúdos; vii) avaliação do programa. São descritos os materiais criados e utilizados na intervenção, sendo detalhada a construção de uma aplicação informática com nove versões diferentes e de brochuras informativas. É também facultada informação sobre a duração do programa e das sessões, bem como o número adequado de participantes por grupo. A descrição das sessões e os materiais usados no programa estão disponíveis em formato digital no CD que complementa a dissertação.

Objectivos e fundamentação

Na definição dos objectivos do programa tomou-se em consideração a revisão da literatura, efectuada no capítulo anterior, com especial destaque para as competências de

literacia emergente, as práticas de literacia familiar e a qualidade das interações entre Pais e filhos durante a leitura partilhada de histórias, os programas de literacia familiar e as condições a contemplar na construção de programas tendo em vista a sua eficácia. A especificação dos objectivos do programa apresenta-se dividida em função dos dois grupos alvo: os Pais e os seus filhos em idade pré-escolar.

Ao nível dos Pais, pretende-se com o programa:

i) Alargar o seu conhecimento sobre o desenvolvimento literácito das crianças, enfatizando o domínio da literacia emergente, a relação desta com a motivação para a leitura e o sucesso na aprendizagem escolar;

ii) Contribuir para tornar os Pais mais conscientes da relação entre as suas práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito dos filhos;

iii) Aumentar a acessibilidade a materiais de leitura e escrita;

iv) Facilitar a construção de rotinas com os filhos associadas à leitura e à escrita.

Estes objectivos nortearam a organização de um conjunto de informações, a disponibilizar aos Pais, sobre práticas de literacia familiar e sobre a relação das mesmas com o desenvolvimento literácito, a motivação para a leitura e a aprendizagem escolar.

A capacitação dos Pais na utilização de estratégias e procedimentos que contribuem para o desenvolvimento das competências de literacia emergente, foi em alguns dos programas revistos, acompanhada de uma justificação e/ou explicação, de cariz mais teórico (Saint-Laurent, Giasson, & Drolet, 2001; Saracho, 1997b). A apresentação de um conjunto de informações a disponibilizar aos Pais serve o objectivo de os tornar “utilizadores informados” dos materiais disponibilizados e na realização das actividades. Pretende-se, pois, que sejam capazes de identificar e reconhecer as potencialidades dos livros e de outros materiais que podem usar, bem como criar, modificar e planear, de modo autónomo, actividades ou jogos que possam contribuir para o desenvolvimento literácito dos filhos. Desta forma é importante que um programa de literacia familiar contemple, não apenas “o quê/como fazer” e “com quê”, mas também o “porquê” e “para quê”. A resposta a estas duas questões exige a apropriação do conhecimento neste domínio. Tratando-se de um programa para Pais, esta transferência de conhecimento, que fundamenta e explica a acção, terá de se efectuar de modo articulado com a apresentação de actividades e a exploração de materiais. Para tal, no presente programa foram organizados um conjunto de brochuras

com informação neste domínio e construídos jogos digitais. Detalhes sobre os mesmos serão apresentados, neste capítulo na secção de materiais.

Os resultados da investigação (Hannon, 2000; Mata, 2006; Santos *et al.*, 2007; Ribeiro *et al.*, 2009) indicam que a acessibilidade das crianças a materiais de leitura e de escrita contribui para o desenvolvimento literário. Além dos recursos existentes em casa a requisição de livros em bibliotecas permite ampliar o acesso aos livros. Estudos nacionais sobre hábitos e práticas de leitura (Santos *et al.*, 2007; Ribeiro *et al.*, 2009) revelam que no nosso país a ida dos Pais acompanhados dos filhos às bibliotecas é uma prática pouco frequente. Os recursos da comunidade são, em geral, de pouco usufruto das famílias para promover hábitos de literacia nas crianças. A importância da frequência de bibliotecas explica a inclusão em vários programas de literacia familiar de deslocações de Pais e filhos a bibliotecas (Saint-Laurent, Giasson, & Drolet, 2001). Outros programas são, inclusivamente, realizados em bibliotecas (Prole, s/d; Silvestre, s/d; Taquelim, s/d). Reconhecendo a importância das bibliotecas, este aspecto foi contemplado na construção deste programa.

Ainda relacionada com a acessibilidade a materiais de leitura, o programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” contempla uma abordagem que não encontramos noutros programas. Referimo-nos à disponibilização de informação sobre *sites online* (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>; www.casadaleitura.org) com informações sobre livros e literatura infantil, livros digitais e jogos didácticos.

Finalmente, a criação de rotinas é considerada uma prática importante nas famílias, porque permite a construção de hábitos associados com o livro (ex.: ler antes de adormecer), a leitura (ex.: ler textos em *outdoors*; horários dos autocarros nas paragens) e com a realização de jogos/actividades que implicam a reflexão sobre a linguagem oral (ex.: enumerar palavras que começam com um som pré-definido enquanto efectuam o trajecto de casa para o jardim-de-infância). A criação de rotinas é, assim, sistematicamente referenciada na literatura (Mata, 2004; Sim-Sim, & Ramalho, 1993) e é habitualmente contemplada nos programas de intervenção.

Ao nível das interações Pais-filhos pretende-se com o programa:

i) Contribuir para a promoção da qualidade afectiva das interações Pais-filhos durante a leitura partilhada de histórias;

ii) Aumentar os comportamentos interactivos de Pais e crianças durante a leitura partilhada de histórias.

Embora a leitura de livros, seja por si só um factor que promove o desenvolvimento literário das crianças (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Hindman *et al.*, 2008; Justice *et al.*, 2002; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007), os dados da investigação mostram que a qualidade das interacções; na criação de um clima positivo, caloroso e empático; facilita uma aproximação entre Pais e filhos (Aram, & Aviram, 2009; Mata, 1999). Os resultados dos estudos mostram ainda que a qualidade afectiva das interacções influencia a produção de narrativas por parte de crianças em idade pré-escolar (Sénéchal *et al.*, 2008) e a motivação para a leitura no jardim-de-infância (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Sonnenschein, & Munsterman, 2002).

A leitura partilhada de histórias é a actividade mais frequente em termos de leitura envolvendo os Pais e os filhos, porém caracteriza-se por uma produção reduzida de elocuições por parte dos Pais (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003) e por uma frequência, igualmente, reduzida de comportamentos verbais pelas crianças (Hammer *et al.*, 2005; Hindman *et al.*, 2008; McArthur, Adamson, & Deckner, 2005). Neste sentido é relevante considera-se necessário promover o aumento de comportamentos interactivos entre Pais e filhos, designadamente relacionados com a atenção para o material escrito e para a compreensão da história (Evans, & Saint-Aubin, 2005).

Ao nível das crianças pretende-se com o programa:

- i) Desenvolver competências de linguagem oral e escrita;
- ii) Promover a motivação e gosto pela leitura e pela escrita.

A promoção destas competências é igualmente uma preocupação deste programa, dada a importância das mesmas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, quer ao nível da descodificação, quer ao nível da compreensão. Têm sido consideradas predictoras do sucesso neste domínio as competências relacionadas com o vocabulário, o conhecimento morfosintáctico, a consciência fonológica, bem como os conhecimentos infantis sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, as convenções da escrita, as concepções sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita, o conhecimento das letras e, finalmente, a motivação para a leitura e para a escrita (Baker, & Scher, 2002; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Ferreiro, & Teberosky, 1984; Foorman *et al.*,

2002; Lopes, 2005; Martins, & Niza, 1998; Stephenson *et al.*, 2008; Viana, 2007; Yopp, & Stapleton, 2008).

Descrição

“Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” é um programa estruturado destinado a Pais de crianças em idade pré-escolar (4-6 anos). Os objectivos, número de sessões, materiais e sequência de implementação foram pré-definidos.

A implementação requer a presença de um profissional de educação que será responsável pelo planeamento, execução e avaliação da intervenção. Pode ser aplicado por diferentes profissionais (psicólogos, educadores, professores ou técnicos de bibliotecas), sendo necessário que os mesmos tenham conhecimentos teóricos relacionados com os conceitos de literacia, de literacia familiar, literacia emergente, motivação para a leitura e programas de literacia familiar. Uma vez que o programa implica trabalhar com grupos de Pais, estes profissionais deverão ser capazes de: i) estabelecer relações empáticas com os participantes; ii) trabalhar com pequenos grupos; iii) utilizar as novas tecnologias de informação.

Os contextos de aplicação podem ser variados: jardins-de-infância, bibliotecas municipais ou escolares. Dependendo do contexto, deverão ser ponderadas as estratégias a usar de modo a divulgar o programa junto dos Pais e incentivar os mesmos à participação.

Todas as sessões exigem a presença dos Pais e do técnico responsável pela implementação. Poderão participar os Pais, as mães ou ambos. Uma das sessões deverá ser realizada numa biblioteca municipal, com a qual será necessário negociar o seu envolvimento. Está prevista a presença dos filhos apenas numa sessão que contempla o contacto com um escritor de literatura infanto-juvenil. É necessário que exista um computador em casa, uma vez que as actividades propostas têm um suporte digital. Se este não estiver disponível é necessário analisar em que contextos Pais e filhos o podem utilizar. A articulação com o jardim-de-infância e/ou com bibliotecas pode constituir uma alternativa a contemplar. A utilização dos materiais e operacionalização das actividades não implica conhecimentos específicos de informática por parte dos Pais. O programa não foi planeado para um grupo específico, contrariamente à maioria dos programas que elegem como população alvo famílias de nível socioeconómico

desfavorecido (Aram, & Biron, 2004; Storch, & Whitehurst, 2001) ou Pais de crianças que apresentam um desenvolvimento aquém do que seria desejável ou expectável para a sua idade (Hargrave, & Sénéchal, 2000).

No programa é contemplado o treino parental relativo à promoção de competências de linguagem oral e de linguagem escrita, devido às evidências da literatura que sugerem a relevância de se implementarem programas de literacia familiar direccionados para estes domínios (Aram, & Biron, 2004; Caspe, 2003). Da revisão dos programas de literacia familiar constatamos uma maior valorização de actividades relacionadas com a promoção da leitura. A dimensão da escrita tende a ser menos valorizada. Considerando este aspecto, no programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” foi também contemplado a criação de um conjunto de actividades direccionadas para a escrita.

Para além da capacitação dos Pais na utilização de estratégias de promoção da literacia emergente, o programa visa melhorar a qualidade das interacções adulto-criança em torno da literacia emergente, bem como a acessibilidade a materiais de leitura e escrita, uma vez que estes aspectos têm sido evidenciados como relevantes na promoção e perpetuação de hábitos de literacia familiar (Aram, & Aviram, 2009; Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Mata, 2006; Saracho, 2002; Sutton *et al.*, 2007). Considerando estas opções, o técnico responsável pela implementação do programa deve mobilizar os recursos da comunidade, em simultâneo com o desenvolvimento das sessões. Salienta-se a importância das bibliotecas escolares e municipais na acessibilidade aos materiais de leitura e de escrita e a necessidade de estabelecer colaborações com as instituições da educação pré-escolar e com os Pais.

Rojó e colaboradores (2002) distinguem os programas de intervenção considerando o envolvimento da população alvo na sua construção. Os programas que classificam na categoria de “peritos” incluem aqueles em que o investigador é o responsável pela sua elaboração, tendo em consideração os seus conhecimentos sobre os destinatários e o contexto. Fundamenta o programa num *corpus* teórico podendo contemplar, ou não, a sua experiência. A descrição é efectuada de tal modo que o mesmo pode ser implementado por outros profissionais. Num segundo tipo de programas, o investigador elabora o programa com a colaboração de todos os agentes que vão estar implicados na intervenção (destinatários e aplicadores). Ambas as abordagens apresentam vantagens e desvantagens. O primeiro tipo permite elaborar

propostas para grupos alargados de sujeitos com necessidades similares e podem ser aplicados por diferentes instituições/utilizadores. São considerados como uma opção mais adequada quando se pretende que os mesmos possam ser usados por outros profissionais. A proposta de intervenção é rígida e estruturada podendo, por isso, não conseguir atender a necessidades que surjam nos participantes ou nos contextos. O carácter externo à instituição e aos Pais pode causar resistências em termos de participação. No segundo tipo são apontadas como vantagens a sua contextualização, a flexibilidade e a adequação às características e necessidades dos sujeitos. Habitualmente requerem um prazo mais alargado, a sua generalização é mais difícil, não permitindo a sua utilização por outros profissionais.

Ponderadas as vantagens e desvantagens dos dois tipos de programas, na construção do “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” optou-se pelo primeiro. Uma razão principal ditou a escolha. Esta versão experimental deverá ser o suporte à construção de um programa de literacia familiar, a ser usado por diferentes técnicos e em diferentes contextos. O técnico responsável pela implementação das sessões terá um papel fundamental para conseguir ultrapassar os condicionalismos que – reconhecemos - poderão ocorrer em programas tão estruturados como o presente. Esta razão explica as indicações que foram dadas previamente sobre o perfil de conhecimentos e de competências que o técnico deve apresentar. A criação, no grupo de Pais, de um clima facilitador da partilha de experiências é importante, não só pelas razões já avançadas, mas também porque é um meio de ajustar o programa às características, necessidades e práticas dos participantes.

Tendo como referência a classificação de programas de literacia familiar utilizada no capítulo anterior, considera-se que o programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” se insere nos programas que visam apenas o treino parental. Embora este programa implique que se explorem os recursos da comunidade, como a biblioteca, procura essencialmente dotar os Pais de competências que lhes permitam promover as competências de literacia emergente nos filhos. Não existem objectivos paralelos nem de promoção da relação escola-família, nem mais abrangentes relacionados com a melhoria das condições sociais dos participantes.

A hipótese adoptada na construção do programa relaciona-se com o pressuposto de que os Pais adoptam comportamentos distintos nas diferentes famílias, sendo importante nalguns casos expandir o repertório dos Pais, bem como facilitar a sua

compreensão sobre a importância das práticas de literacia familiar e do modo como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento literário dos filhos. Embora o programa procure que os Pais alarguem o seu conhecimento sobre o desenvolvimento literário dos filhos, esta dimensão não deverá ser trabalhada com um formato escolarizado, em que o técnico faz exposições de cariz teórico, como se de uma aula teórica de cariz expositivo se trate. A informação deverá ser sempre enquadrada nas práticas dos Pais, implicando os mesmos na sua discussão e no quadro de uma relação empática.

No que se refere às dimensões contempladas no programa (cf. Tabela 2), a primeira sessão visa a apresentação dos elementos do grupo, do técnico e do programa de literacia familiar. Uma preocupação central desde a primeira sessão relaciona-se com a construção de uma relação empática entre o técnico e os Pais. É importante criar condições que permitam aos Pais sentir-se confortáveis para partilharem as suas experiências. Na eventualidade de algum pai ou mãe partilhar problemas específicos do filho, este aspecto não deverá ser respondido no âmbito do programa, mas poderão ser dadas orientações sobre serviços em que podem obter ajuda. Embora em alguns programas de literacia familiar sejam contemplados temas não directamente relacionados com a leitura/escrita (Casper, 2003; Karther, 2002; St. Pierre, Ricciuti e Rimdzius (2005), não foi esta a opção do presente programa, pelo que é necessário circunscrever o trabalho com os Pais na área específica que foi definida.

Deverão ser igualmente definidas as regras de funcionamento como a definição do horário, o número de sessões, a duração e o local de realização. Uma vez que os filhos não estarão presentes durante as sessões é necessário planear a ocupação das crianças, caso os Pais não tenham alternativas de apoio.

Tratando-se de um programa que contempla um conjunto de actividades relacionadas com a leitura e escrita a realizar com crianças em idade pré-escolar é importante explicitar junto dos Pais quais os objectivos das actividades a realizar e diferenciar as mesmas do ensino formal que deverá ocorrer no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Muitas famílias adoptam ainda concepções da leitura e da escrita baseadas nos princípios da prontidão para a leitura, o que influencia as suas práticas, as quais podem ser relativamente limitadas no que à escrita diz respeito. Outros Pais, pelo contrário, procuram antecipar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. A explicitação junto

dos participantes do racional teórico que sustenta o programa permitirá clarificar o significado de ler e escrever antes de ser iniciado o processo de alfabetização e o contributo de “falar e fazer falar” as crianças, bem como a compreensão das actividades que foram construídas. Ainda neste âmbito, deverá ser criada a oportunidade de os Pais apresentarem as suas experiências relacionadas com a leitura e com a escrita na sua infância, quais as suas concepções sobre os objectivos da educação pré-escolar, sobre as actividades de leitura e de escrita que fazem com os filhos e qual a sua percepção sobre o que pode constituir a leitura e escrita nesta faixa etária. Esta apresentação deverá ser usada pelo técnico responsável pela implementação do programa para clarificar os objectivos do programa, fazer uma primeira abordagem às competências de literacia emergente e da relação desta com as trajectórias de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta apresentação deverá ser conduzida de modo a tornar explícito que o objectivo visado não é antecipar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Tabela 2 – Dimensões contempladas no programa

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
Apresentação e objectivos do programa	X											
Acessibilidade e contacto directo com a leitura e a escrita		X		X				X				
Motivação para a leitura e para a escrita		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Qualidade afectiva das interacções em torno da leitura e da escrita					X	X	X		X		X	
Exploração de histórias: promoção de competências de literacia emergente						X	X				X	
A linguagem escrita: crenças e práticas									X	X	X	
Integração dos conteúdos abordados											X	X
Avaliação do programa					X	X	X		X	X	X	X

Acessibilidade e contacto directo com a leitura e a escrita

Reconhecendo a importância da acessibilidade aos materiais de leitura e de escrita (cf. Tabela 2) foram estruturadas três sessões (cf. Anexo 4³) que possibilitem aos Pais

³ Todos os anexos encontram-se em suporte digital.

conhecer os recursos existentes na sua zona geográfica. São propostas várias estratégias e actividades associadas à criação de oportunidades de contacto com o material escrito, designadamente a realização de uma sessão na Biblioteca Municipal, a partilha de experiências com um escritor de literatura infanto-juvenil e a diversificação dos livros lidos com os filhos no contexto familiar.

Motivação para a leitura e para a escrita

Nas diferentes sessões (cf. Tabela 2) sugere-se a discussão da importância da promoção da motivação para a leitura e a escrita e o papel dos Pais neste domínio. Os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca devem igualmente ser analisados, no sentido de os Pais compreenderem que a motivação intrínseca se relaciona com a opção por realizar e se envolver numa tarefa por motivos pessoais e pelo gosto da tarefa em si mesma (Wigfield, & Guthrie, 1997), enquanto a motivação extrínseca emerge do desejo em obter reconhecimento externo ou recompensas. Para promover a motivação intrínseca pode ser importante investir inicialmente na motivação extrínseca (Viana, & Martins, 2009).

Com vista ao aumento da motivação para a leitura e para a escrita das crianças estão operacionalizadas diferentes estratégias a adoptar pelos Pais, de que se destacam: i) seguir a iniciativa da criança, ou seja, sempre que uma criança inicia uma actividade por sua livre vontade, deve ser encorajada, reforçada e acompanhada na sua concretização; ii) envolver activamente as crianças em tarefas relacionadas com a leitura e a escrita, por exemplo, quando ocorre a leitura partilhada de histórias, questionar a criança, incentivá-la a virar as páginas, a apontar para ilustrações, palavras ou letras; iii) reforçar positivamente as crianças no início, execução e final das tarefas de leitura e de escrita, quer através do comportamento verbal (por exemplo, com encorajamentos), quer do comportamento não-verbal (por exemplo, através de sorrisos); iv) seleccionar actividades do interesse da criança, no que concerne a temas, jogos e tipos de textos; v) não forçar a realização de tarefas em que a criança não se sinta interessada; vi) facilitar a acessibilidade da criança aos livros e a materiais sobre a leitura e a escrita, tais como canetas, folhas, lápis, entre outros; vii) diversificar os materiais utilizados nas actividades, desde papel e lápis ao uso do computador; viii) facilitar o contacto das famílias com literatura infantil de qualidade, através do recurso a fontes de informação, como as do Plano Nacional de Leitura e da Casa da Leitura.

Qualidade afectiva das interacções em torno da leitura e da escrita

A promoção da qualidade afectiva das interacções entre Pais e filhos foi contemplada em várias sessões (cf. Tabela 2). Com este fim, nas sessões, deverão ser: i) criadas situações de *role-playing* simulando as interacções entre Pais e filhos durante a leitura; ii) organizados momentos que permitam a partilha de experiências e vivências pessoais relacionadas esta questão; iii) entregues brochuras (cf. anexo 3) onde consta a descrição de alguns dos procedimentos que contribuem para melhorar a qualidade afectiva das interacções, nomeadamente: reforçar a criança através de elogios verbais, manter um contacto físico próximo, adequar a linguagem e o comportamento não-verbal em função das actividades, criar momentos agradáveis para o adulto e para a criança, recorrendo a jogos, vozes diferenciadas e mantendo um contacto físico próximo com a criança e terminar as actividades sempre que a criança deixar de se mostrar interessada, não forçando a realização das mesmas.

Exploração de histórias: Promoção de competências de literacia emergente

Como já referimos previamente, os dados da investigação indicam que a leitura de histórias é a actividade realizada com maior frequência no contexto familiar (DeBruin-Parecki, 2007; Mata, 2006; McArthur, Adamson, & Deckner, 2005; Phillips, Norris, & Anderson, 2008). A exploração de histórias foi contemplada em três sessões do programa (cf. Tabela 2). Em primeiro lugar é importante convidar os Pais, que participem no programa, a partilharem as suas experiências com os filhos. As questões formuladas pelo técnico deverão ser efectuadas de modo a que os Pais descrevam como lêem, que tipos de actividades fazem com os filhos antes, durante e após a leitura de histórias, bem como as razões que justificam os seus comportamentos. A apresentação dos Pais deverá ser relacionada, pelo técnico, com as propostas que constam do programa. Esta articulação deve ser conduzida valorizando as suas práticas de modo a que os Pais não sintam que estão a ser avaliados. Devem igualmente ser omitidos quaisquer juízos de valor.

O primeiro aspecto – como lêem – deverá permitir ao técnico analisar com os Pais os comportamentos que mantêm o envolvimento da criança durante a leitura e que contribuem para transformar a leitura numa actividade agradável para ambos. Referimo-nos concretamente a comportamentos como: i) reler os livros preferidos das crianças, de forma a ser possível explorar novos aspectos do livro e da história; ii) relacionar a

história com as experiências pessoais e conhecimentos prévios; iii) atender às pistas das crianças e facilitar a adopção de uma postura activa, por exemplo solicitando que a criança “leia” para o adulto; iv) explorar o texto considerando aspectos como as convenções de escrita ou o conhecimento do alfabeto; v) utilizar diferentes tipos de livros e proporcionar experiências diversificadas; vi) envolver as crianças em conversas sobre as histórias, facilitando a sua interacção e encorajando a realização de perguntas sobre o texto; vii) encorajar brincadeiras relacionadas com as histórias, alargando o contexto da interacção e promovendo a criatividade; viii) acompanhar os seus interesses durante a leitura e escolha das histórias e do local; ix) recorrer a reforços positivos, nomeadamente elogios (Justice, & Kaderavek, 2002; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Partridge, 2004).

A análise sobre o que os Pais fazem antes, durante e após a leitura, e as razões subjacentes aos seus comportamentos, deverá permitir ao técnico efectuar a articulação entre as práticas familiares habituais com os dois objectivos visados neste programa. Especificamente, ampliar as práticas associadas a cada momento de leitura e introduzir e modelar comportamentos dos Pais que são facilitadores do desenvolvimento das competências de literacia emergente. Começando pelo primeiro aspecto, e mais uma vez, tendo por referência os dados da literatura (Dickinson, & Smith, 1994; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Morrow, 1984; Neuman, & Bredekamp, 2000), é sugerido que antes de se iniciar a leitura da história se activem os conhecimentos prévios da criança e se explore o título, o nome dos autores e dos ilustradores, a capa e as ilustrações. Durante a leitura, é importante que os Pais utilizem um tom de voz adequado, recorrendo a expressões faciais, gestos e mudanças de entoação sempre que a história o justifique. É igualmente relevante a utilização de inferências de previsão. Após a leitura podem ser realizadas diferentes tarefas, como a discussão sobre os temas da história, o reconto, a expansão da história e a sua dramatização.

Em relação ao conteúdo dos diálogos durante a leitura, qualquer que seja a fase, devem ser analisadas com os Pais as implicações dos seus comportamentos em relação a aspectos como o desenvolvimento da linguagem oral. Caberá ao técnico elencar alguns dos procedimentos referenciados na literatura, nomeadamente: formular perguntas aos filhos relacionadas com o texto que estão a ler, analisar o vocabulário novo, efectuar comentários sobre o texto escrito, analisar as ilustrações, apontar para o texto e

acompanhar a leitura com o dedo (Justice, Pullen, & Pence, 2008; Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Sonnenschein, & Munsterman, 2002; Spinillo, & Mahon, 2007; Van Kleeck, Woude, & Hammett, 2006; Zucker *et al.*, 2010).

Além desta enumeração, é igualmente importante que o técnico explicita a relação entre estas actividades, o desenvolvimento da literacia emergente e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Ao estabelecer esta relação é necessário dar conta da complexidade da mesma. É importante que os Pais percebam que as competências de literacia emergente são consideradas como condições facilitadoras, porém o facto de algumas crianças não apresentarem o nível de desenvolvimento considerado como adequado, em algumas dessas competências, não significa necessariamente que irão apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Se esta questão não for adequadamente analisada, pode gerar níveis de ansiedade desnecessários nos Pais e conduzir as suas práticas em torno do livro e da leitura para a antecipação das aprendizagens escolares, reduzindo a dimensão de fruição e prazer associada à leitura e à escrita.

A linguagem escrita: Crenças e práticas

O programa contempla actividades de promoção da linguagem escrita (cf. Tabela 2), que devem ser precedidas pela discussão sobre a natureza das actividades de escrita, rotinas e recursos e o papel de modelo que os Pais podem assumir neste domínio.

a) Natureza das actividades de escrita

É expectável que alguns Pais possam elencar actividades marcadamente escolares, como seja ensinar os filhos a escrever as letras do alfabeto ou preencherem fichas que permitem treinar aspectos da motricidade fina, da lateralidade e da coordenação espaço-temporal entre outros, habitualmente disponíveis em publicações destinadas à educação pré-escolar. Alguns Pais podem estabelecer uma relação de cariz causal entre as competências perceptivas e motoras e a aprendizagem da leitura e da escrita. Será necessário clarificar a sua importância relativa à luz do conhecimento científico actual (Defior, 2006). Nesta apresentação, o técnico deve acautelar o que já foi referido previamente, ou seja, não desvalorizar as práticas dos Pais. As propostas previstas no programa são de cariz mais lúdico, sendo valorizadas as dimensões funcionais e as convenções da linguagem escrita. Através de actividades como a escrita do nome, de datas de aniversários e recados, a redacção de mensagens e cartões de boas festas, a

elaboração de listas de compras e de cartas para amigos ou familiares, o recorte de letras do nome e as tentativas de escrita inventada (Lynch, 2009; Weigel, Martin, & Bennett, 2006) sugere-se que o técnico responsável pelo programa transmita aos Pais a importância da realização de actividades intencionais e deliberadas de desenvolvimento da linguagem escrita, em vez de actividades “escolarizantes”.

b) Rotinas e recursos

As rotinas e os recursos existentes no ambiente familiar devem ser explorados. Com este fim, pode sugerir-se aos Pais que levem para a sessão os materiais impressos que existem em casa, para além dos livros. A sua exploração permitirá conhecer os hábitos familiares e sugerir estratégias para incentivar a utilização destes recursos com as crianças. O técnico responsável deve igualmente levar para a sessão alguns materiais habitualmente existentes nos contextos familiares, tais como recibos, facturas, folhetos de publicidade, listas telefónicas, entre outros, e analisar em que medida esses materiais podem ser utilizados para que as crianças contactem com os aspectos conceptuais, convenções e com a funcionalidade da linguagem escrita.

Será necessário analisar com os Pais a importância de atribuir significado ao material escrito que existe fora de casa, como por exemplo, os menus nos restaurantes, os cartazes de publicidade, os destinos dos autocarros ou os nomes das ruas.

c) Os Pais como modelos e a construção do conhecimento sobre a funcionalidade da escrita

O conceito de funcionalidade da escrita poderá constituir uma questão nova para alguns Pais, pelo que poderá ser necessário definir o mesmo e a sua importância (Justice, & Pullen, 2003; Martins, & Niza, 1998) e clarificar de que modos podem constituir modelos de escrita para os filhos.

Integração dos conteúdos abordados

Esta integração é valorizada, para que os Pais compreendam que, embora os temas sejam tratados nas sessões de modo independente, traduzem dimensões relacionadas entre si. As diferentes competências abordadas devem ser exploradas de modo intencional e deliberado pelos Pais. Quando realizam uma actividade em torno da leitura e da escrita, os mesmos devem associar essa actividade às dimensões que são promovidas e ao seu impacto no desenvolvimento literário dos filhos.

Avaliação do programa

A avaliação do programa será realizada ao longo da sua implementação. Estão previstos momentos de avaliação a efectuar no final de cada sessão. Esta avaliação permitirá ao técnico responsável pelo programa perceber de que modo as propostas são utilizadas pelos Pais, quais as dificuldades que estes poderão encontrar e, por último, conhecer a reacção das crianças.

Os resultados desta monitorização permitirão ainda ao técnico clarificar dúvidas que possam ocorrer e introduzir os ajustamentos que considere serem necessários.

Além desta dimensão de monitorização do programa, a avaliação cumpre outros objectivos, em particular proporcionar aos Pais a oportunidade de relatarem as suas experiências podendo as mesmas servir de modelo para os outros membros do grupo.

A avaliação contínua contempla a realização de registos sobre a frequência das actividades realizadas com as crianças fora das sessões. O programa inclui dois documentos relacionados com os registos das actividades realizadas com as crianças. Estes registos são apresentados aos Pais como meios através dos quais é possível que os mesmos tomem consciência do tipo de actividades que realizam com os filhos, a regularidade com que o fazem, e ainda, se apercebam de modo sistemático da reacção dos filhos a essas tarefas.

Um dos documentos é um registo de leitura, intitulado “A minha leitura” (cf. Anexo 1), que deve ser preenchido após a realização da leitura partilhada de histórias no contexto familiar. Este registo inclui breves informações sobre a história, a opinião da criança sobre a mesma e a articulação da história com as experiências pessoais das crianças. O registo deve ser preenchido pelos Pais em conjunto com as crianças.

O segundo documento é um gráfico (cf. Anexo 2) que permite o registo da frequência das actividades de leitura e de escrita que são realizadas em conjunto com as crianças entre cada sessão (no espaço temporal de quinze dias). O gráfico contempla as seguintes actividades: leitura de histórias, actividades de literacia (por exemplo, jogos de consciência fonológica), ida a bibliotecas e actividades de escrita. Após o seu preenchimento, os progenitores são encorajados a monitorizar, entre as sessões, as suas rotinas de literacia familiar.

Materiais

Foram construídos dois materiais distintos para o programa de literacia familiar: uma aplicação informática e um conjunto de seis brochuras.

Aplicação Informática “O leituras”

Neste programa foi construída uma aplicação informática com nove módulos os quais podem funcionar de modo independente. Cada um dos módulos inclui um livro digitalizado e um conjunto de jogos digitais. Estes foram construídos com o objectivo de permitir o treino de várias competências de literacia emergente (conhecimento lexical e morfosintáctico, memória auditiva, consciência fonológica, compreensão da linguagem oral, convenções da escrita e conhecimento das letras) e integrar algumas das propostas de leitura a trabalhar com os Pais (por exemplo, a activação de conhecimentos prévios das crianças antes da leitura ou, no final, a expansão da história para o contexto familiar, através da realização de actividades relacionadas com o tema da história, designadamente receitas de culinária).

Os nove livros digitalizados são das escritoras portuguesas Luísa Ducla Soares e Cristina Taquelim às quais foi solicitada, e obtida, a autorização necessária para a digitalização dos livros e a sua disponibilização em versão digital aos Pais. Os livros seleccionados da autoria da escritora Luísa Ducla Soares foram:

- O casamento da gata (Editora: Terramar; Ilustrador: Pedro Leitão);
- A menina verde (Editora: Livros Horizonte; Ilustrador: Miguel Branco);
- Sementes de macarrão (Editora: Civilização; Ilustrador: Joana Alves);
- A minha casinha (Livro: Poemas da mentira e da verdade; Editora: Livros Horizonte; Ilustrador: Ana Cristina Inácio);
- O maluquinho da bola (Editora: Livros Horizonte; Ilustrador: Pedro Leitão);
- Meu bichinho, meu amor (Editora: Civilização; Ilustrador: Maria João Lopes);
- A festa de anos (Editora: Civilização; Ilustrador: Chico);
- Uma história de dedos (Editora: Civilização; Ilustrador: Sarah Pirson).

Da autoria da escritora Cristina Taquelim foi utilizado o livro “Malaquias” (Editora: Jorge Pereira; Ilustrador: RHJ).

A construção da aplicação informática traduziu uma opção metodológica. Uma das preocupações na construção do programa de literacia familiar prendeu-se com a abordagem a adoptar para modelar a interacção durante as actividades em torno da leitura e da escrita, especificamente durante a leitura partilhada de histórias, e ampliar o conhecimento dos Pais sobre o desenvolvimento literário, e em particular, sobre a literacia emergente. A exposição teórica, pelo técnico, de conceitos e procedimentos não se apresentava como a mais adequada. Além disso, pretendia-se mostrar aos Pais como é possível promover o desenvolvimento das competências de literacia emergente recorrendo a actividades lúdicas, distinguindo-as claramente dos métodos de ensino da leitura e da escrita típicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A construção da aplicação informática foi a solução adoptada para conseguir efectuar a transferência do conhecimento teórico que fundamenta e explica as várias dimensões contempladas (conhecimento lexical e morfosintáctico, memória auditiva, consciência fonológica, compreensão da linguagem oral, convenções da escrita e conhecimento das letras), bem como a modelagem de comportamentos a adoptar durante a leitura de livros. Na construção da aplicação recorreu-se ao programa *Macromedia Flash*, que permite organizar texto, imagem e arquivos de som.

A utilização da aplicação requer que os Pais tenham acesso a um computador. Nas famílias em que este não esteja disponível em casa caberá ao técnico a tarefa de encontrar um local onde a aplicação possa correr. Mais uma vez, a articulação com as bibliotecas municipais e escolares poderá constituir uma alternativa para assegurar o acesso das famílias a computadores.

Para assegurar o envolvimento das crianças ao longo das actividades propostas em cada módulo foram consideradas três estratégias: i) proporcionar um *feedback* correctivo imediato, indicando se a resposta dada está correcta ou errada. No primeiro é confirmado o acerto com um elogio (ex.: “Boa!”, “Muito bem”), no segundo é dada a instrução “tenta outra vez”; ii) criação de oportunidades para as crianças clicarem, arrastarem e ligarem as informações; iii) identificação das crianças com a personagem “O Leituras” (cf. Figura 2). Foi utilizado a imagem animada de um dinossauro (cf. Figura 2), com um aspecto amigável e alegre, designado por “Leituras”. Este dinossauro foi criado para apresentar as diferentes actividades, em cada módulo, e ao longo de toda a aplicação digital. A roupa “usada” pelo “Leituras” é diferente em cada módulo da aplicação, de forma a constituir uma novidade para as crianças. Recorreu-se a cores sem

relação com estereótipos sexuais nem associados a clubes de futebol, por forma a assegurar que o envolvimento das crianças não fosse influenciado por aquelas variáveis. O dinossauro introduz a história em cada módulo, bem como as questões que a antecedem. A criança ouve a leitura da história após clicar no ícone adequado (cf. Figura 2, o ícone a clicar é o rectângulo que tem escrito a palavra “História”). Este é sempre o mesmo em todos os módulos). Após a audição da leitura da história, o dinossauro é responsável pela apresentação dos jogos e pelo *feedback* relativo às respostas das crianças.



Figura 2 – Dinossauro “O Leituras”

Os vários módulos apresentam uma estrutura comum (cf. Tabela 3). Começam com a indicação dos materiais necessários à realização das actividades que foram programadas (nalguns dos módulos é necessário que as crianças utilizem lápis, papel, tesoura e cola para efectuar algumas propostas de escrita).

Tabela 3 - Dimensões contempladas na construção dos jogos digitais

Dimensões	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activação de conhecimentos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reflexão morfosintáctica	X	X	X	X	X	X	X		X
Vocabulário	X	X	X	X	X	X		X	X
Consciência fonológica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Compreensão da linguagem oral	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Memória auditiva	X			X	X	X	X		
Linguagem Escrita	X	X	X			X	X	X	X
Experiências pessoais a partir da história		X	X	X	X	X	X	X	X

Segue-se a activação de conhecimentos prévios das crianças e a audição da leitura de um livro. Concluída a audição são apresentados os jogos. Foram construídos setenta e oito jogos, alguns dos quais se repetem nos vários módulos.

Cada jogo só é iniciado depois do anterior estar finalizado, ou seja, depois de a criança responder correctamente. Quando surgem jogos novos são apresentadas pelo “Leituras” as instruções necessárias para a criança poder jogar. Não é possível avançar, sem que seja dada uma resposta a todas as perguntas. É possível retroceder e repetir os jogos. Apresentam-se de seguida as actividades e/ou jogos criados para trabalhar cada uma das dimensões elencadas na tabela 3.

Activação dos conhecimentos prévios

Em cada módulo, o “Leituras” procura relacionar os conhecimentos das crianças com o tema ou o título da história. Para tal pode fazer perguntas (Ex.:”Com quem achas que a gata vai casar?”) ou apresentar imagens da história. Pretende-se que as crianças criem, a partir das suas experiências e conhecimentos do mundo, hipóteses sobre a história que vão ouvir.

O título da história está sempre presente enquanto a aplicação estiver a ocorrer.

Leitura da história

A leitura da história não é efectuada pelos Pais, uma vez que se pretende modelar esta leitura, fazendo uso da entoação e das mudanças de voz em função do texto. Após a resposta às perguntas relativas à activação de conhecimentos prévios, a criança, ensinada pelos Pais, deverá clicar no ícone com o formato de seta que indica “continuar” e começa a ser ouvida a história. Se a criança desejar, pode repetir a audição da mesma, clicando no *ícone* “História”. Esta funcionalidade está sempre disponível enquanto a aplicação estiver a correr. A audição da história é acompanhada pela visualização das imagens digitalizadas correspondentes à secção da história que está a ser ouvida. Ao lado deste ícone existe sempre outro com a designação “Questões”. Clicando no mesmo iniciam-se de imediato as actividades/jogos sobre a história. (cf. Figura 3). Aos Pais é sugerido que interajam com os filhos ao longo das actividades, repetindo as instruções ou ajudando-os a encontrar as respostas correctas.

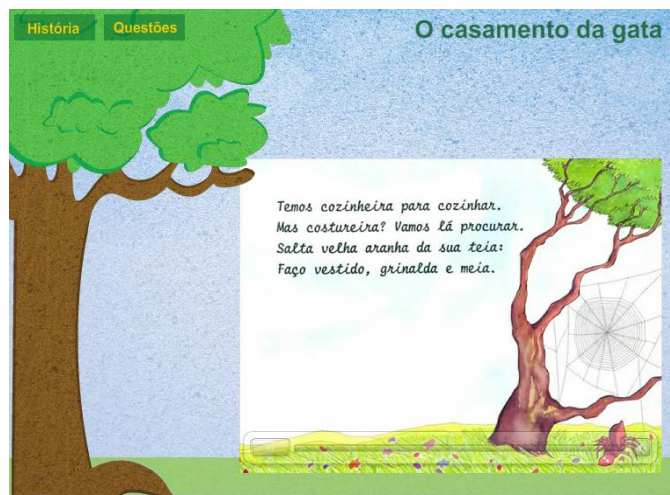


Figura 3 – Exemplo da visualização de uma história

Reflexão morfossintáctica

Na aplicação informática são incluídos 6 jogos que permitem treinar o conhecimento morfossintáctico:

- “Jogo do Plural”;
- “Jogo do género”;
- “Voltar ao passado”;
- “Jogo dos tamanhos”;
- “As personagens” (versão idêntica à do jogo do plural);
- “Os casais” (versão idêntica à do jogo do género).

Nos jogos do plural, do género, das personagens, dos casais e no jogo “voltar ao passado”, as crianças ouvem uma palavra ou uma frase e devem reproduzi-la, verbalmente, na forma solicitada. Após a resposta a criança deve clicar no ícone com a forma de seta. Imediatamente ouvem a resposta correcta. Os Pais deverão reforçar e elogiar as respostas correctas.

No jogo dos tamanhos, as crianças têm de arrastar e ordenar as imagens de três casas, de acordo com o seu tamanho (casa, casinha, casarão). Posteriormente têm de indicar se o casarão é maior ou menor do que a casinha.

Vocabulário

Com o objectivo de promover o conhecimento lexical, são exploradas palavras que se presume poderem ser desconhecidas para a maioria das crianças, bem como a sua relação com a história.

Na aplicação informática existem 9 jogos em que é trabalhado o vocabulário:

- “Tudo ao contrário”(cf. Figura 4);
- “Nomes e flores”;
- “Jogo das cores”;
- “Partes do corpo”;
- “Qual é o bichinho?”;
- “Sinais de amor”;
- “Os dedos”;
- “Histórias de encantar”.

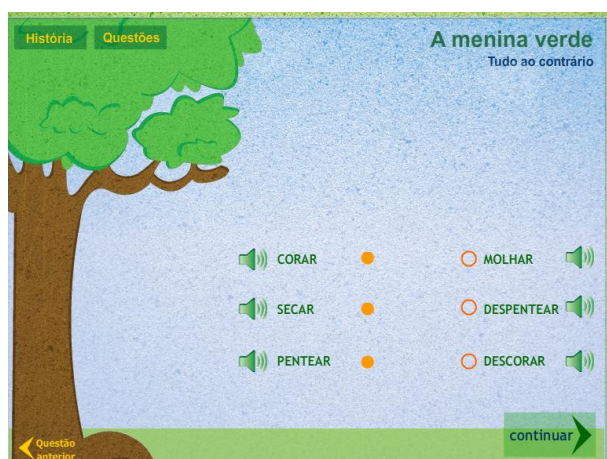


Figura 4 – Exemplo do jogo “Tudo ao contrário”

No jogo “tudo ao contrário”, são explorados os opostos. As crianças têm de ligar, as palavras, escritas em maiúsculas, na coluna da esquerda, aos respectivos opostos, na coluna da direita. Em caso de engano, a aplicação foi efectuada de modo a não permitir que permaneça a ligação seleccionada. Em simultâneo a criança ouve a instrução “tenta outra vez”.

No jogo “nomes de flores” são apresentadas listas de nomes de pessoas, alguns dos quais são também nomes de flores (ex: Rosa). À medida que as palavras, escritas

em letras maiúsculas de imprensa, aparecem no ecrã ouve-se a sua verbalização. A criança deve clicar nas palavras que são em simultâneo nomes de pessoas e de flores.

O jogo “sinais de amor” é similar ao anterior. Surgem imagens alusivas a comportamentos relacionados com sinais de amor e carinho e devem ser clicadas as figuras correspondentes a essas manifestações. Os procedimentos de correcção são os mesmos dos usados no jogo anterior.

No jogo das cores aparecem diferentes imagens. A criança deve seleccionar as imagens que contém a cor indicada pelo “Leituras”.

Em “Partes do corpo” é reproduzida a imagem de um menino. No ecrã do computador vão aparecendo palavras relativas a várias partes do corpo. As palavras são escritas em letra maiúscula de imprensa. Sempre que aparece a palavra escrita ouve-se a sua verbalização. As crianças devem arrastar as palavras relativas às diferentes partes do corpo, para os respectivos locais. O *feedback* dado é semelhante ao descrito previamente.

No jogo “qual é o bichinho?” é solicitado que as crianças desenhem um animal à escolha, sem os Pais verem. Os Pais devem descobrir qual foi o animal desenhado. Para tal devem fazer perguntas ao filho sobre o mesmo. A estas perguntas as crianças devem responder de forma positiva ou negativa. Quando o animal for descoberto, os papéis invertem-se e inicia-se um novo desafio. Os Pais desenham e os filhos devem fazer perguntas para tentar descobrir qual o animal que foi representado.

No jogo “os dedos”, é apresentada a imagem dos dedos das mãos e são colocadas perguntas sobre os mesmos (ex.: “qual é o dedo maior?”). As crianças devem clicar no dedo que consideram correcto, em função das perguntas que ouvirem. É dado *feedback* em relação às respostas. Os Pais podem ajudar e reforçar positivamente, de modo verbal e/ou não verbal) os filhos.

“Histórias de encantar” é um jogo em que se activam conhecimentos das crianças sobre as histórias tradicionais. São apresentadas imagens alusivas a diferentes histórias (ex.: um castelo) e à história do Malaquias (ex.: um livro velho). É solicitado que arrastem para um quadrado, as imagens que estão relacionadas com as histórias tradicionais e, para outro, as que se relacionam com a história do Malaquias.

Consciência fonológica

No total são propostos 10 jogos para o treino da consciência fonológica. Ao longo da aplicação o grau de complexidade das tarefas vai aumentando. Foi adoptada a seguinte sequência: a) discriminação auditiva (“Sons dos animais”); b) segmentação silábica (“Bocadinho a bocadinho”; “Dominó de palavras”); c) classificação de palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba ou com o mesmo fonema (“Descobrir os nomes”; “Ouvido apurado”; “Par a par”; “Os convidados também rimam”; “Ler e escrever”) e, d) manipulação silábica (“Grão a grão”; “Adeus sílaba”; “Somar com as letras”).

No jogo “Sons dos animais” surgem diferentes imagens de animais. Quando ouve a voz de um animal (ex.: au-au), a criança deve clicar na imagem alusiva ao animal. No jogo “bocadinho a bocadinho”, aparecem várias imagens, relacionadas com a história em questão. Ouve-se uma palavra relacionada com a imagem (ex.: “casamento”). Do lado direito do ecrã aparecem 1, 2, 3, 4 traços. A criança deve emparelhar o número de traços como a imagem que corresponde à palavra e que contém esse número de sílabas. O emparelhamento é efectuado arrastando o traço escolhido para junto das imagens. No “dominó de palavras”, o objectivo é o mesmo, embora a tarefa implique que as crianças cliquem no número de pontos de dominó análogo às sílabas de cada palavra (cf. Figura 5).

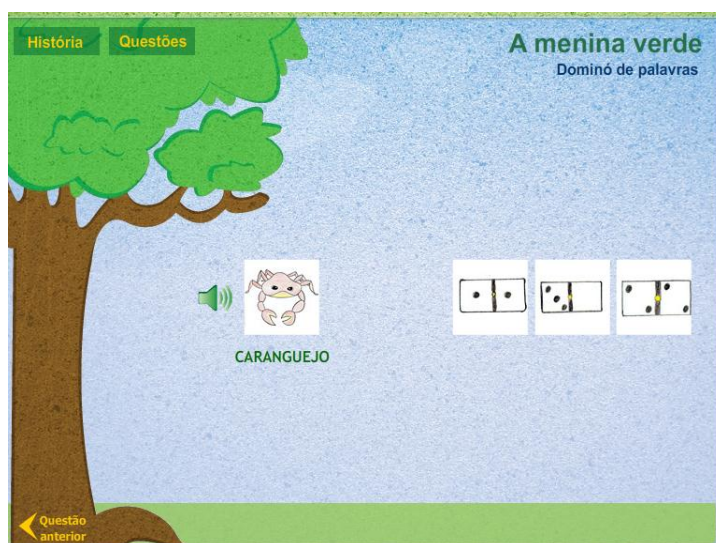


Figura 5 – Exemplo de um jogo de segmentação silábica

Nos jogos de classificação silábica e fonémica as crianças devem: a) arrastar para um espaço que aparece destacado as palavras que começam ou acabam com o mesmo som (jogos do “ouvido apurado”, “par a par”), b) clicar na resposta considerada correcta (“descobrir os nomes”, “ler e escrever”), c) ligar imagens organizadas em duas colunas que começam ou acabam com o mesmo som (“Os convidados também rimam”).

No jogo “adeus sílaba”, as crianças vêem uma imagem e ouvem a respectiva palavra. Devem reproduzir verbalmente a palavra após a supressão da primeira sílaba (cf. Figura 6). Após a sua resposta, clicam na seta “continuar”, ouvem a resposta correcta. No jogo “grão a grão” ouvem-se os sons das sílabas de uma palavra. As crianças devem descobrir qual a palavra que formam. Após a sua resposta, clicam na seta “continuar”, ouvem a palavra correcta, bem como vêem a imagem que lhe corresponde. No jogo “somar com as letras” surge uma palavra num quadro amarelo. As crianças devem escolher, de entre várias sílabas que se encontram num quadro azul, a sílaba que, ao ser adicionada ao início da palavra do quadro amarelo, permite formar uma nova palavra.



Figura 6 – Exemplo de um jogo de manipulação silábica

Compreensão da linguagem oral

Em todas as versões está presente o jogo “Compreender para muito saber”. Este inclui um conjunto de perguntas para as quais a resposta está explícita no texto. Para outras perguntas a informação não está explícita exigindo que a criança faça uma inferência. Noutras ainda é necessário que reorganize informação ou faça um juízo de valor. Quando se trata de perguntas que implicam um juízo de valor, as diferentes alternativas de resposta são consideradas correctas, desde que justificadas aos Pais.

Para além das perguntas surgem também outras tarefas, que implicam o estabelecimento de correspondências (cf. Figura 7).



Figura 7 – Exemplo de uma tarefa de promoção da compreensão da linguagem oral

Para além das variantes com perguntas e respostas e com jogos de ligação, surgem também solicitações para que as crianças transmitam aos Pais as suas ideias e opiniões sobre determinado tema. Existe uma outra variante desta tarefa, em que a criança ouve uma afirmação sobre o texto e deve indicar se a mesma é verdadeira ou falsa.

Memória auditiva

O treino da memória auditiva é realizado através do jogo “Recontar para relembrar” e envolve a concretização de duas tarefas: i) sequencialização das acções na narrativa; ii) reconto da história.

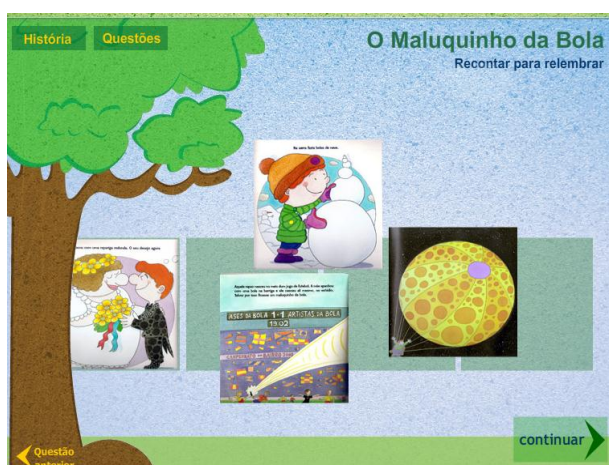


Figura 8 – Exemplo do jogo “Recontar para relembrar”

Neste jogo é inicialmente proposto às crianças que arrastem algumas imagens da história para indicarem a sequência correcta da mesma. Posteriormente solicita-se que recontem a história aos Pais. Quando terminarem, devem clicar na seta “continuar” (cf. Figura 8).

Linguagem Escrita

São propostos diferentes jogos: “Jogo para escrever”; “Palavra grande ou palavra pequena”; “O meu dedo preferido”; “O convidado sou eu” e “Malaquias”.

No “jogo para escrever” é pedido à criança que tente escrever, como souber, várias palavras relacionadas com a história. Concluída a tarefa de escrita, as crianças devem clicar na seta “continuar” e surgem as palavras escritas correctamente, juntamente com a sua verbalização.

Outros jogos implicam que as crianças arrastem desenhos para espaços que aparecem destacados no ecrã, de acordo com o tamanho das palavras que os mesmos representam (jogo “palavra grande ou palavra pequena”), ou então que recortem letras a partir de jornais e revistas e as coleem em folhas para criar diferentes palavras (jogos: “o convidado sou eu”; “o meu dedo preferido”; “Malaquias”).

Experiências pessoais a partir da história

No final de cada módulo é sugerido que a criança, juntamente com os Pais, realize actividades relacionadas com o conteúdo da história. Foram propostas actividades como: i) a preparação de ementas de culinária; ii) a escrita de convites de aniversário com pictogramas (em que os Pais escrevem o que a criança diz e esta ilustra com desenhos cada uma das palavras); iii) pesquisas em casa para encontrar objectos com uma cor; iv) procurar objectos que comecem com um som pré-definido, v) pesquisas junto de familiares de antigas receitas de culinária; vi) realização de experiências, como a criação de bolas de sabão; vii) escrita de histórias.

Brochuras

Para além de uma vertente comportamental relacionada com o treino de competências parentais, o programa procura igualmente proporcionar aos Pais um conjunto de conhecimentos sobre a literacia emergente. Neste sentido, na maioria das sessões, prevê-se a entrega de brochuras informativas. Estas incluem um resumo dos

pressupostos teóricos subjacentes às estratégias e actividades propostas. Estes aspectos teóricos deverão ser analisados, como já foi referido previamente, de forma articulada com a partilha das experiências pelos Pais e antes de se trabalhar com a aplicação informática. Caberá ao técnico a tarefa de mostrar como os aspectos de cariz teórico se articulam com os vários jogos digitais.

Foram elaboradas seis brochuras (cf. Anexo 3) com os seguintes temas: i) Como escolher livros para as crianças? (sessão 4); ii) Como melhorar a qualidade afectiva das interacções na leitura partilhada de histórias (sessão 5); iii) Leitura partilhada de histórias: promoção de competências de literacia emergente (sessão 6); iv) Leitura partilhada de histórias: promoção da compreensão da linguagem oral (sessão 7); v) A escrita antes da criança saber escrever (sessões 9 e 10).

Cartão “O Leituras”

No sentido de aumentar a frequência de deslocações a bibliotecas e a requisição de livros nas mesmas foi criado um cartão de registo (intitulado “O Leituras”) das requisições efectuadas pelas crianças numa biblioteca local. A utilização do cartão e respectivo preenchimento implica, mais uma vez, a articulação com as bibliotecas municipais e/ou escolares. Caberá aos técnicos das bibliotecas o registo das requisições de livros no cartão. Após 8 registos, cada cartão fica completo e as crianças terão direito a receber um prémio. Este prémio e um novo cartão serão entregues aos Pais e aos filhos na sessão em que apresentem o cartão com as oito requisições.

Outros materiais de leitura

O treino da consciência fonológica e a exploração das funcionalidades da escrita implicam a utilização de revistas, panfletos publicitários, cartas, facturas e outros materiais presentes nos contextos familiares. Nas sessões são exploradas as vantagens da utilização destes materiais na promoção do desenvolvimento literário das crianças e modelada, por exemplo, a sua utilização de forma lúdica (ex. usar a publicidade do supermercado e recortar itens, agrupando-os em bebidas, brinquedos, vestuário, etc.). É importante analisar a funcionalidade dos diferentes registos escritos. Simultaneamente, podem ser sugeridas tarefas como descobrir o nome dos destinatários nas cartas, o nome dos produtos nos folhetos dos hipermercados, a função das facturas, dos diferentes jornais, o que as crianças acham que está escrito em revistas e livros diversificados, bem

como actividades práticas relacionadas com o recorte e colagem de imagens e letras (em letra de imprensa e manuscrita, em maiúscula ou minúscula).

Organização das sessões

O programa inclui 12 sessões, podendo a sua frequência ser quinzenal. A organização das actividades foi planeada de modo a que cada sessão tenha a duração aproximada de uma hora. A descrição dos objectivos, estratégias e materiais necessários à implementação de cada sessão está disponível no anexo 4.

A maioria das sessões tem uma estrutura semelhante, em que se distinguem quatro momentos. O primeiro implica a articulação com a sessão anterior. Neste momento os Pais são convidados a partilhar com o grupo as actividades que efectuaram em casa com os filhos. Deverá seguir-se a apresentação dos objectivos da sessão. O segundo relaciona-se com a partilha das experiências familiares em torno do tema em questão, sendo solicitado aos Pais que relatem particularidades das suas rotinas familiares.

Tabela 4 – Estrutura das sessões

Revisão das actividades realizadas	Objectivos	Duração
Introdução	Articulação com a sessão anterior	10'
Desenvolvimento	Apresentação dos objectivos da sessão	15'
	Apresentação dos pressupostos teóricos relacionados com o tema em questão	
Prática	Apresentação das estratégias e actividades relacionadas com o tema em questão	15'
	Treino das estratégias e actividades	
Conclusão	Partilha de opiniões sobre as estratégias e actividades e antecipação da reacção das crianças	10'
	Entrega e exploração do módulo da aplicação informática	

Segue-se a apresentação dos aspectos teóricos que sustentam os temas e posteriormente inicia-se a demonstração das estratégias e actividades a realizar. Os Pais são convidados a exemplificar a utilização das técnicas abordadas. O quarto momento consiste na entrega de um dos módulos da aplicação informática, gravada num *cd*, e na exploração do seu conteúdo (cf. Tabela 4).

Considerando que o programa visa a partilha de experiências sobre as práticas de literacia familiar, bem como a simulação de actividades sugere-se a criação de pequenos grupos. O número deve oscilar entre 6 e 12 participantes. Podem participar no programa

pais e/ou mães, mas também outros familiares que sejam figuras de vinculação das crianças, como avós ou tios.

**AS PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR E O PAPEL DA FAMÍLIA
NA PROMOÇÃO DA LITERACIA EMERGENTE**

Introdução

Os hábitos e práticas de leitura e de escrita das famílias condicionam as experiências proporcionadas às crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências de literacia emergente. Neste sentido, tem sido recorrente não apenas a preocupação com a caracterização das práticas de literacia familiar, mas o estudo da sua relação com as competências de literacia emergente (Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Sénéchal, 2006a).

Os resultados da investigação neste domínio têm suscitado o interesse na promoção de práticas de literacia familiar, com o objectivo último de promover o desenvolvimento literácito das crianças. Os programas de literacia familiar com crianças em idade pré-escolar são uma opção valorizada devido à demonstração empírica da sua relevância (Caspé, 2003; Rose, & Atkin, 2007; Saracho 2008). No entanto, a heterogeneidade das intervenções, dos destinatários e da metodologia utilizada, tem imprimido um carácter pouco sistemático e consensual quanto aos objectivos e estratégias mais eficazes na promoção do desenvolvimento literácito das crianças (Sénéchal, 2006b). Para além da diversidade de programas outros factores contribuem para a existência de resultados pouco claros sobre o impacto destas intervenções, designadamente relacionados com: i) os hábitos de literacia familiar; ii) as informações sobre a intervenção; iii) a avaliação efectuada.

Uma das preocupações associada a estes programas relaciona-se com a dificuldade em implementar a intervenção sem negligenciar as características e rotinas familiares. Aliás, a eficácia dos programas parece estar associada a esta capacidade de adaptação da teoria às práticas quotidianas das famílias (Saracho, & Shirakawa, 2004; Wasik, 2004). O desafio dos programas de literacia familiar reflecte-se na necessidade de promover competências parentais que por sua vez facilitem o desenvolvimento das crianças, rentabilizando as actividades que são comuns nos contextos familiares e inovando algumas estratégias que se adaptem a esses ambientes.

A investigação neste domínio é ainda caracterizada pela ausência de informação relevante sobre o modo como os programas são implementados. Muitos estudos são omissos quanto à descrição dos procedimentos adoptados para se atingirem determinados resultados, bem como em relação ao método utilizado e aos procedimentos de amostragem. Estas informações constituem enviesamentos à validade

interna e externa dos estudos, condicionando, portanto, a possibilidade de generalização dos resultados e replicação dos programas.

Os resultados pouco consistentes dos estudos são ainda condicionados pelo modo como é efectuada a avaliação dos programas. Muitas investigações tendem a recorrer a testes de diferenças de médias, com ou sem grupo de controlo. A magnitude dos efeitos apenas é calculada quando são realizadas meta-análises sobre a eficácia das intervenções (Sénéchal, 2006b). Neste sentido, embora se conheça a significância das mudanças ocorridas, existem poucas informações sobre a magnitude dessas mudanças.

A presente investigação foi organizada no sentido de contribuir com dados novos sobre as práticas de literacia familiar e a sua influência das competências de literacia emergente bem como para as questões relacionadas com a concepção, descrição, monitorização e avaliação dos programas de literacia familiar. Estes objectivos conduziram à realização de dois estudos.

Com o primeiro pretende-se: caracterizar e descrever das práticas de literacia familiar; b) analisar o seu impacto no desenvolvimento da literacia emergente em crianças de 4, 5 e 6 anos. Este estudo constituiu uma avaliação de necessidades prévia à concepção do programa de literacia familiar. A descrição dos hábitos de leitura contribui, igualmente, para caracterizar o contexto no qual decorreu a aplicação do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”. As informações obtidas foram importantes para a tentativa de adaptação das estratégias a implementar no programa com as práticas e rotinas familiares. Esta avaliação foi igualmente importante porque se pretende, numa iniciativa conjunta da Câmara Municipal de Matosinhos e de outras instituições de investigação e organismos ligados à promoção do livro e da leitura iniciar um projecto junto dos Pais de Matosinhos com crianças em idade pré-escolar no sentido de, através dos mesmos, promover de modo sistemático a leitura no contexto familiar. Este estudo também contribui para mapear o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e testar um conjunto de instrumentos que permitam no futuro analisar o nível de desenvolvimento alcançado. Finalmente, o primeiro estudo serviu ainda o propósito de seleccionar aleatoriamente um conjunto de Pais para a realização do segundo estudo, a distribuir pelo grupo experimental e de controlo. Como se referiu no capítulo anterior o programa não é destinado a grupos de nível socioeconómico baixo, mas a Pais podendo estes variar em termos culturais, educacionais e económicos.

No segundo estudo procurou analisar-se o impacto do programa de literacia familiar “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”: i) ao nível das práticas de

literacia familiar relatadas pelos Pais; ii) ao nível das interacções adulto-criança; iii) ao nível das competências de literacia emergente.

Tendo em conta os objectivos anteriores os dois estudos são apresentados separadamente. Para cada um descrevem-se os aspectos relacionados com o método, especificamente a caracterização dos participantes, as medidas utilizadas, procedimentos e análises estatísticas realizadas, seguindo-se a apresentação dos resultados e a respectiva discussão.

As amostras usadas nos dois estudos são independentes, pelo que para cada estudo é efectuada a descrição das mesmas.

Estudo 1 - Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literácito

Neste estudo foram definidos dois objectivos principais. O primeiro visava a caracterização e descrição das práticas de literacia familiar com crianças em idade pré-escolar, bem como das actividades realizadas directamente ou indirectamente com as crianças no contexto familiar. À semelhança dos estudos realizados em Portugal (Ribeiro *et al.*, 2009; Santos *et al.*, 2007) são analisados os hábitos de leitura dos Pais enquanto leitores, designadamente as opções de ocupação dos tempos livres, as atitudes face à leitura e os incentivos recebidos enquanto crianças, bem como as práticas de leitura dos adultos e a acessibilidade a livros. Os estudos efectuados sobre as práticas de leitura (Ribeiro *et al.*, 2009; Santos *et al.*, 2007) têm comparado de modo sistemático o padrão de respostas dadas por homens e por mulheres. Esta opção justifica, que também neste estudo, se tenha optado por efectuar essa comparação permitindo, deste modo, o confronto dos resultados obtidos com o de outras investigações. São igualmente exploradas a acessibilidade das crianças à leitura e à escrita e as práticas de leitura e escrita conjuntas entre Pais e crianças (Mata, 2006).

O segundo objectivo relaciona-se com o estudo da influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente. Foram contempladas como variáveis predictoras as práticas de literacia dos adultos, presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha. No que se refere às variáveis preditas foram avaliadas três dimensões: linguagem oral (nas dimensões de nomeação, reflexão morfossintáctica e compreensão de estruturas complexas); processamento fonológico (em provas de classificação silábica e fonémica, supressão da sílaba inicial, reconstrução da sílaba inicial e análise silábica); concepções precoces sobre a linguagem escrita (recorrendo a provas de avaliação da compreensão das convenções da leitura e da escrita e do conhecimento de letras).

Para este objectivo foram definidas várias hipóteses:

1. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a nomeação das crianças;
2. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a reflexão morfossintáctica das crianças;

3. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a compreensão de estruturas complexas das crianças;
4. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a capacidade de classificação silábica das crianças;
5. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a capacidade de classificação fonémica das crianças;
6. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a capacidade de análise silábica das crianças;
7. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a capacidade de supressão silábica das crianças;
8. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a capacidade de reconstrução silábica das crianças;
9. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam a o conhecimento das convenções da leitura e da escrita;
10. As práticas de literacia dos adultos presenciadas pelas crianças, as práticas conjuntas entre Pais e filhos e as práticas da criança sozinha influenciam o conhecimento das letras que as crianças possuem.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 493 mães e 118 pais, com crianças em idade pré-escolar inscritas nos jardins-de-infância, da rede pública e em Instituições Particulares de Solidariedade Social, do concelho de Matosinhos. Com base nas respostas ao questionário de caracterização sociodemográfica apresentam-se as características do agregado familiar. A média de idades dos pais era de 36 anos (DP = 6.02) e a média de

idades das mães era de 33 anos (DP = 5.26). Na tabela 5 apresenta-se a média de idades dos pais e das mães em função da idade dos filhos. A idade destes variava entre os 3 e os 6 anos. A média de idades era de 4 anos (DP = .74). As crianças com 6 anos incluem o grupo cuja data de nascimento, de acordo com a legislação portuguesa, não permite a sua inscrição no 1.º ano de escolaridade. Nenhuma das crianças da amostra apresentava necessidades educativas especiais.

Tabela 5 – Distribuição das idades dos Pais em função da idade dos filhos

	Idade do Pai					Idade da Mãe				
	N	M	DP	Min.	Máx.	N	M	DP	Min.	Máx.
3 anos	71	35.54	7.76	21	72	72	32.06	5.48	21	44
4 anos	200	35.54	5.69	20	54	203	33.20	5.31	19	46
5 anos	312	36.02	5.82	21	63	319	33.61	5.18	21	47
6 anos	16	35.25	5.85	25	42	16	32.06	4.40	24	39

Alguns pais e algumas mães não responderam às questões que permitiriam a caracterização do agregado familiar em termos de sector de actividade, situação profissional e habilitações literárias, o que explica as discrepâncias no número de casos nas tabelas 5, 6, e 7.

A actividade profissional da maioria dos Pais concentra-se no sector terciário e, de seguida, no secundário (cf. Tabela 6). Verifica-se um maior número de casos de desemprego no grupo das mães, bem como um reduzido número de reformados e de estudantes. Observa-se ainda que 60 mães não têm uma actividade profissional.

Tabela 6 – Sector de actividade e situação profissional dos pais e das mães

	Primário		Secundário		Terciário		Desemprego		Reforma		Doméstica		Estudante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mãe	4	.7	26	4.3	435	72.6	70	11.7	1	.2	60	10.0	3	.5
Pai	13	2.3	212	36.7	327	56.7	22	3.8	1	.2	-	-	2	.3

No que se refere às habilitações literárias a amostra é heterogénea (cf. Tabela 7). Apenas com o 1.º ciclo do Ensino Básico encontra-se uma percentagem reduzida de pais e de mães. Nos outros níveis de ensino a percentagem é similar em cada categoria, embora com uma menor percentagem tenha o grau equivalente ao ensino superior. Esta distribuição é similar no grupo das mães. Comparando os dois grupos, verifica-se que a percentagem de mães que completaram o ensino secundário é superior em relação aos pais. Em contrapartida a percentagem é menor no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Tabela 7 – Habilitações literárias dos pais e das mães

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Ensino Secundário		Ensino Superior	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mãe	32	5.3	105	17.3	149	24.5	171	28.2	150	24.7
Pai	60	10.2	139	23.5	148	25.0	138	23.4	106	17.9

Foi solicitada autorização aos pais e às mães com filhos de 4, de 5 e de 6 anos para proceder à sua avaliação. São apresentados em itálico (cf. Tabela 8) os dados dos pais e mães que autorizaram que os respectivos filhos fossem avaliados (N = 315).

Relativamente às crianças que foram avaliadas, constata-se que a maioria tinha cinco anos (N = 275). Destas crianças, 134 eram raparigas e 141 eram rapazes. Foram ainda avaliadas 29 crianças de quatro anos, das quais 16 eram raparigas e 13 eram rapazes, e 11 de seis anos, em que 3 eram raparigas e 8 rapazes.

Tabela 8 – Caracterização dos pais e das mães

Pai															Mãe															
N	Idade		Habilitações literárias					Sector de actividade					N	Idade		Habilitações literárias					Sector de actividade					Ref.				
	M	DP	1	2	3	E S	Sup	P	S	T	Desempr egado	Est.		R ef.	M	DP	1	2	3	E S	Sup	P	S	T	Desemp		Est.	Domest		
	2 A	1	35	0	-	-	1	-	-	-	1	-		-	-	-	1	41	0	-	1	-	-	-	-		-	-	1	-
3 A	71	35.54	7.76	6	10	20	24	10	1	17	44	3	2	-	71	32.06	5.48	3	9	20	22	17	1	1	47	9	1	11	-	
4 A	174	35.50	5.83	18	41	37	36	37	6	64	90	7	-	-	174	32.97	5.16	7	29	43	43	51	1	5	130	16	-	18	1	
	29	35.72	4.86	4	6	8	6	5	-	11	15	1	-	-	29	34.59	6.03	2	5	8	6	8	-	1	18	5	1	4	-	
5 A	45	36.09	6.14	4	10	10	12	7	-	12	27	1	-	1	45	33.62	4.74	1	5	12	16	11	1	2	35	6	-	1	-	
	275	36.00	5.78	28	67	68	56	45	6	98	147	9	-	-	275	33.61	5.26	19	51	62	80	60	1	14	193	32	1	26	-	
6 A	5	35.00	7.45	-	2	-	1	2	-	1	2	1	-	-	5	30.00	6.04	-	2	1	1	1	-	2	3	1	-	-	-	
	11	35.36	5.39	-	3	4	3	-	-	8	2	-	-	-	11	33.00	3.38	-	3	3	3	2	-	2	8	1	-	-	-	

Medidas

1. Práticas de leitura dos Pais e dos filhos

A caracterização dos hábitos e práticas de literacia familiar foi efectuada com o questionário “Práticas de leitura dos Pais e das crianças” (cf. Anexo 5). Na sua construção foram considerados aspectos teóricos decorrentes da revisão da literatura efectuada e da análise de estudos realizados recentemente em Portugal (Decker *et al.*, 2006; Mata, 2002; Ribeiro *et al.*, 2009; Santos *et al.*, 2007). Os itens apresentam-se organizados em seis dimensões (cf. Tabela 9). As primeiras quatro reportam-se às práticas de leitura dos adultos que responderam ao questionário e as duas últimas a práticas conjuntas entre Pais e filhos. A primeira dimensão - “*leitura e lazer*” - avalia o modo como a leitura é contemplada nas actividades de lazer. A segunda - “*atitudes face à leitura*” - procura descrever o interesse dos Pais pela leitura, bem como as razões que lhe estão subjacentes. A terceira - “*incentivos à leitura*” - procura caracterizar os incentivos recebidos pelos Pais enquanto crianças e os agentes que os proporcionaram. A quarta - “*práticas de leitura dos Pais*” - avalia as práticas actuais de leitura dos Pais. Na quinta - “*práticas de leitura entre Pais e filhos*” - avaliam-se os comportamentos de leitura e de escrita que envolvem em simultâneo os Pais e os filhos. A última dimensão - “*acessibilidade a livros*” - contempla um conjunto de itens a partir dos quais se procurar descrever quais e quantos são os livros e outros materiais de leitura e de escrita existente no contexto familiar, a frequência de deslocações a bibliotecas. As duas últimas dimensões incluem os itens do questionário construído por Mata (2002). O formato de respostas é heterogéneo (cf. Tabela 9). A resposta aos itens pode ser dicotómica, nominal, ordinal ou aberta.

Tabela 9 – Tabela de especificação do questionário
“Práticas de leitura dos Pais e das crianças”

Dimensão	Operacionalização	Itens	Formato de resposta
Leitura e lazer	Alternativas de ocupação dos tempos livres	1	Ordinal
Atitudes face à leitura	Gosto pela leitura	2	Dicotómica
	Razões que justificam gostar/não gostar de ler	2.1; 2.2	Dicotómica
Incentivos à leitura	Responsáveis pelos incentivos	3	Dicotómica
	Incentivos recebidos	4	Dicotómica
Práticas de leitura dos Pais	Frequência semanal da leitura de jornais/revistas	5	Ordinal
	Tempo semanal de leitura de jornais/revistas	6	Nominal
	Jornais/ revistas preferidos	7	Nominal

	Tempo semanal de leitura de livros	8	Nominal
	Número de livros lidos por ano	9	Nominal
	Locais de leitura	10	Dicotómica
	Critérios de selecção na compra de livros	11	Dicotómica
	Preferências na leitura	12	Dicotómica
	Preço dos livros	15;16	Resposta aberta
Práticas de leitura entre Pais e filhos	Idade de início das actividades conjuntas	17;18	Resposta aberta
	Número de actividades por dia	19;20	Resposta aberta
	Duração das interacções por dia	21;22	Resposta aberta
	Tempo semanal de actividades de leitura e escrita	33	Dicotómica
	Livros lidos com os filhos	13	Dicotómica
Acessibilidade a livros	Aquisição de livros	32	Resposta aberta
	Livros infantis disponíveis em casa	23;24;25;26;27;28;29	Dicotómica
	Acessibilidade a materiais de leitura e de escrita	14	Nominal
	Ida a bibliotecas	30;31	Nominal
	Ida a bibliotecas com os filhos	1	Ordinal

2. Questionário sobre práticas e hábitos de literacia (Mata, 2002)

Este instrumento (cf. Anexo 6) é uma adaptação da versão original do “Questionário sobre práticas e hábitos de literacia”, desenvolvido por Mata (2002). Foi utilizado para complementar as informações sobre as actividades de leitura e de escrita realizadas conjuntamente pelos Pais com os filhos. A versão original do questionário contemplava cinco grupos distintos. O primeiro grupo incluía 22 questões e referia-se às práticas de leitura e de escrita realizadas pelo Pais e que eram presenciadas pelos filhos. Pretendia-se caracterizar a frequência com que estas actividades eram realizadas. O formato de resposta era nominal (várias vezes por semana; algumas vezes por mês; raramente; nunca). Como exemplo da formulação adoptada era apresentada a seguinte questão: “O vosso filho(a) costuma ver-vos ler jornais?”. O segundo grupo, com 44 questões, permitia avaliar as práticas de leitura e de escritas realizadas conjuntamente entre Pais e filhos (ex. “costumam escrever recados com o(a) vosso(a) filho(a)?”), bem como a caracterização do ambiente afectivo presente durante as interacções (avaliado através de questões como “Durante a leitura o vosso filho(a) normalmente mostra-se...”, “muito aborrecido”, “aborrecido”, “interessado”, “muito interessado”).

O terceiro grupo englobava 31 itens sobre práticas de leitura e de escrita efectuada pela criança sem interacção com outros. Contemplava aspectos relacionados com a frequência dos comportamentos (ex. “o(a) vosso(a) filho(a) costuma “ler” o nome sozinho(a)?”) e o envolvimento das crianças durante a realização das actividades (ex. “quando escreve sozinho(a) o(a) vosso(a) filho(a) normalmente mostra-se... “muito aborrecido”, “aborrecido”, “interessado”, “muito interessado”). O quarto grupo incluía

16 itens sobre materiais de leitura e de escritas existentes em casa e sua acessibilidade. O último grupo, com 9 perguntas, avaliava a frequência com que os Pais se deslocavam a bibliotecas ou a livrarias com os filhos (ex. “o(a) vosso(a) filho(a) costuma ir à biblioteca...” - “semanalmente”; “algumas vezes por mês”; “raramente”; “nunca”) e com que compravam livros (ex. “qual a frequência média com que compram livros ao (à) vosso(a) filho(a)”... “semanalmente”; “mensalmente”; “trimestral”; “semestral”; “anual”; “menos que uma vez por ano”; “nunca”).

A heterogeneidade de formatos dos itens presentes no questionário implicava que a análise estatística fosse efectuada item a item, não permitindo a extracção de factores que pudessem descrever de forma mais parcimoniosa os dados relativos a cada uma das dimensões presentes na versão original do questionário. A descrição poderia assim ser efectuada não a partir das respostas aos itens considerados individualmente mas em função dos resultados nos factores extraídos. A heterogeneidade no formato de resposta não seria problemático se o objectivo do presente estudo fosse a descrição das práticas de leitura e de escrita em cada dimensão. Contudo, pretendia-se não só efectuar esta descrição mas também analisar em que medida tais dimensões são predictoras das competências de literacia emergente, designadamente da linguagem oral (nas dimensões de nomeação, reflexão morfossintáctica e compreensão de estruturas complexas) do processamento fonológico (em provas de manipulação, segmentação e classificação silábicas e fonémicas) e das concepções precoces sobre a linguagem escrita (através de provas de avaliação da compreensão das convenções da leitura e da escrita e do conhecimento de letras).

Foi efectuada a adaptação, nos itens dos primeiros 3 grupos, no formato das respostas e na formulação dos itens. Adoptou-se um formato de resposta *likert* de 4 pontos na avaliação da frequência de ocorrência de cada actividade de literacia familiar (0 – “Nunca”; 1 – “Raramente”; 2 – “Algumas vezes”; 3 – “Muitas vezes”). Os itens em que a resposta era aberta (Ex: “especifique outras coisas e respectiva frequência que escrevam com o vosso filho(a)”) foram eliminados. Para assegurar que a reformulação dos itens permitia avaliar o mesmo conteúdo da versão original as mudanças introduzidas foram revistas por um especialista no domínio.

Esta versão foi aplicada a 366 Pais com crianças cuja idade variava entre os 3 e os 6 anos. A distribuição dos questionários foi efectuada com a colaboração das educadoras dos jardins-de-infância. Foram analisadas as características dos itens. Optou-se por manter os que respeitassem os seguintes critérios: apresentarem um índice

de discriminação superior ou igual a 0.30; influenciarem de modo adequado o coeficiente de consistência interna; apresentarem intercorrelações moderadas; serem saturados apenas por um factor e com saturações superiores a .40 (Field, 2009; Pestana, & Gageiro, 2003). Quanto ao poder discriminativo, verifica-se que os coeficientes de correlação item-total sugerem bons índices de validade interna, sendo que o valor mínimo é de .377 e o valor máximo da correlação é de .708. A média das correlações inter-item é de .32.

Recorreu-se à análise em componentes principais, com rotação *varimax* para analisar a estrutura do questionário. Tomou-se o critério de Kaiser para seleccionar o número de factores, uma vez que o número de variáveis contempladas é menor que 30 (Field, 2009). Extraíram-se factores com *eigenvalue* superior a 1 (Pestana & Gageiro, 2003). Os valores do teste de KMO (KMO = .84) e do teste de esfericidade ($\chi^2 = 1138.84$; $df = 210$; $p < .001$) respeitam os critérios necessários para se proceder à análise factorial exploratória (Pestana, & Gageiro, 2003).

Extraíram-se três factores com *eigenvalues* superiores a 1.0 (cf. Tabela 10) que explicam 61.38% da variância dos resultados. O factor 1 corresponde às práticas de leitura e de escrita da criança sozinha, englobando actividades como “ler” e/ou “escrever” recados e cartas. As saturações factoriais variam entre .62 e .86. Este factor explica 33.85% da variância dos resultados. O factor 2 corresponde a práticas de leitura e de escrita dos Pais presenciadas pelas crianças. Este factor explica 15.84% da variância dos resultados, verificando-se que as saturações variam entre .57 e .83. O factor 3 corresponde a práticas de leitura e de escrita conjuntas entre a criança e os Pais. As saturações variam entre .72 e .87. Este factor explica 11.70% da variância dos resultados. Os valores de consistência interna obtidos para cada factor são elevados (cf. Tabela 10) situando-se acima dos valores mínimos sugeridos na literatura (Almeida & Freire, 2007).

Tabela 10 – Coeficientes de consistência interna e estrutura factorial da versão reduzida do “*Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia*”(Mata, 2002)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
O/a vosso/a filho/a costuma “ler” recados sozinho/a?	.86		
O/a vosso/a filho/a costuma “ler” rótulos de embalagens e etiquetas sozinho/a?	.84		
O/a vosso/a filho/a costuma “ler” jornais sozinho/a?	.81		
O/a vosso/a filho/a costuma “ler” listas de compras sozinho/a?	.81		
O/a vosso/a filho/a costuma “ler” cartazes publicitários sozinho/a?	.80		
O/a vosso/a filho/a costuma “ler” cartas sozinho/a?	.76		

O/a vosso/a filho/a costuma “ler” legendas de filmes sozinho/a?	.76		
O/a vosso/a filho/a costuma “ler” receitas de culinária sozinho/a?	.74		
O/a vosso/a filho/a costuma “escrever” recados sozinho/a?	.72		
O/a vosso/a filho/a costuma vê-los ler listas de compras?		.83	
O/a vosso/a filho/a costuma vê-los escrever listas de compras?		.73	
O/a vosso/a filho/a costuma vê-los escrever receitas de culinária?		.72	
O/a vosso/a filho/a costuma vê-los escrever recados?		.69	
O/a vosso/a filho/a costuma vê-los ler recados?		.67	
O/a vosso/a filho/a costuma vê-los ler rótulos de embalagens ou etiquetas?		.65	
O/a vosso/a filho/a costuma vê-los ler cartazes publicitários?		.57	
Costumam escrever o nome do/a vosso/a filho/a com ele/a?			.87
Costumam escrever letras com o/a vosso/a filho/a?			.78
Costumam escrever nomes de familiares e amigos com o/a vosso/a filho/a?			.80
O/a vosso/a filho/a costuma tomar a iniciativa (pedir) para escreverem com ele?			.72
Costumam tomar a iniciativa para escreverem com o/a vosso/a filho/a?			.72
<i>Eigenvalue</i>	7.12	3.33	2.46
% variância explicada	33.85	15.84	11.70
<i>Alpha de Cronbach</i>	.93	.86	.86

3. Avaliação da linguagem oral (Sim-Sim, 2004)

Esta prova inclui um conjunto de sete sub-testes que avaliam três domínios da linguagem oral: i) conhecimento lexical (provas de definição verbal e nomeação); ii) conhecimento sintáctico (provas de reflexão morfossintáctica, compreensão de estruturas complexas e completamento de frases); iii) processamento fonológico (provas de reconstrução segmental e segmentação). A prova é destinada a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos. Os valores de consistência interna dos sub-testes são elevados e variam entre .76 e .94. No presente estudo foram utilizadas as provas de nomeação, reflexão morfossintáctica, compreensão de estruturas complexas e reconstrução segmental. As restantes provas não foram utilizadas devido à preocupação com a duração da avaliação das crianças. Na avaliação do processamento fonológico optou-se por usar outra prova (Silva, 2003).

4. Bateria de provas fonológicas (Silva, 2003)

Esta bateria avalia as competências fonológicas infantis. Inclui seis sub-testes e destina-se a crianças em idade pré-escolar (dos 5 aos 6 anos e 4 meses). O sub-teste 1 – classificação com base na sílaba inicial – apresenta 14 itens e avalia a capacidade infantil para detectar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras. O sub-teste 2 – classificação com base no fonema inicial – com 14 itens, avalia a capacidade para

detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. Nestas duas sub-provas são apresentadas quatro imagens, a criança deve seleccionar as duas que começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema.

Os sub-testes 3 – supressão da sílaba inicial (14 itens) – e 4 (24 itens) – supressão do fonema inicial – constituem tarefas de manipulação e implicam a eliminação de uma sílaba ou de um fonema de uma palavra apresentada oralmente. Nas duas provas é solicitado que a criança pronuncie o “que fica” de uma palavra, quando é retirada a sílaba ou o fonema inicial.

O sub-teste 5 – análise silábica – e o sub-teste 6 – análise fonémica requerem que as crianças identifiquem as sílabas e os fonemas, de palavras apresentadas oralmente. Ambas as provas incluem 14 itens.

Para cada prova da bateria foi calculada a média, o desvio-padrão, a correlação item-total e a consistência interna. O valor do índice de discriminação variou entre .00 e .75. Os valores de consistência interna foram, respectivamente, .77, .64, .89, .94, .70 e .58.

Neste estudo foram utilizadas as provas de classificação das sílabas e dos fonemas, de manipulação e segmentação das sílabas (sub-testes 1, 2, 3 e 5). A opção pela utilização preferencial de provas de avaliação da consciência silábica relaciona-se com a tentativa de adequação do nível de dificuldade das tarefas à idade das crianças. Foi, no entanto, incluída a tarefa de classificação com base no fonema inicial devido à preocupação com a diferenciação das mesmas.

5. Compreensão das convenções da leitura e da escrita (Teixeira, 1993).

Esta prova avalia competências iniciais de leitura, designadamente as convenções da escrita e os conceitos técnicos sobre a linguagem escrita. Constitui uma prova integrante da “Bateria de avaliação dos comportamentos iniciais de leitura” que contempla ainda as provas de reconhecimento dos comportamentos de leitura e escrita (19 itens), de compreensão das funções de leitura e escrita (15 itens) e de discriminação auditiva-fonética (19 itens). Considerando o interesse no estudo da compreensão das convenções da leitura e da escrita, apenas foi utilizada a prova referida, que apresenta 30 itens e um coeficiente de consistência interna de .95. Para cada item são oferecidas quatro alternativas de resposta e a criança deve assinalar aquela ou aquelas que na sua opinião respondem à questão efectuada (por exemplo, “faz uma roda à volta de cada palavra”).

6. Conhecimento das letras

Esta prova avalia o conhecimento sobre o nome das letras. As letras do alfabeto, escritas em letra maiúsculas são apresentadas sucessivamente de modo aleatório. A apresentação das letras foi efectuada em formato digital, numa apresentação em *power point*. As instruções fornecidas às crianças incluíam a indicação de que as letras surgiam no ecrã sucessivamente, após clicarem no lado direito do rato. A passagem dos slides podia ser efectuada pela criança ou pelo avaliador.

Procedimentos

A aplicação do questionário “Hábitos de literacia familiar”, do “Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia”, bem como a avaliação das crianças de 4, 5 e 6 anos decorreu durante o primeiro período no ano lectivo de 2008/09.

Os questionários foram distribuídos aos Pais das crianças em idade pré-escolar da rede pública e das IPSS's do concelho de Matosinhos que participaram na 1ª reunião do ano lectivo (total de 32 salas). A entrega dos questionários foi efectuada com a colaboração das Educadoras. Antes de dar início aos assuntos constantes da agenda da reunião cada educador informou os Pais sobre o objectivo do estudo e distribuiu um exemplar a cada um dos presentes. A participação era voluntária e foi garantida a confidencialidade da informação. Foram distribuídos 650 questionários e entregues 611, preenchidos pelo pai ou pela mãe. A taxa de retorno foi de 94.

A avaliação das crianças foi efectuada nas instituições que frequentavam, após obtidas as autorizações dos respectivos Encarregados de Educação, os quais foram esclarecidos sobre os objectivos da investigação e informados sobre a natureza das provas que seriam aplicadas.

A aplicação das provas com as crianças foi precedida de um esclarecimento junto das mesmas sobre as tarefas que iriam efectuar. A avaliação foi realizada por uma equipa de psicólogas da Câmara Municipal de Matosinhos as quais estavam familiarizadas com a aplicação dos vários instrumentos. A duração aproximada foi de 30 minutos por criança. A ordem de aplicação das provas foi mantida constante.

Análises estatísticas

A caracterização dos participantes envolvidos abrange uma descrição dos hábitos de leitura dos adultos que responderam aos questionários, bem como das actividades realizadas directamente ou indirectamente com as crianças no contexto familiar. Os resultados relativos aos hábitos de leitura dos Pais enquanto leitores foram analisados em função do sexo, no sentido de verificar a existência de diferenças nas práticas de leitura nos adultos. A concretização deste primeiro objectivo envolveu o recurso à estatística descritiva, quando se tratavam de variáveis medidas numa escala intervalar (ex. Quanto livros leu por ano?) e à descrição por percentagem nas variáveis em que as escalas eram nominais. A comparação entre sexos foi efectuada recorrendo ao teste de qui-quadrado e ao *test-t* para amostras independentes. Calculou-se igualmente a correlação de *Pearson* entre algumas variáveis, em particular quando se procurou verificar em que medida as práticas de leitura e de escrita dos Pais com as crianças se apresentavam relacionadas.

O segundo objectivo envolvia o estudo da influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente. Recorreu-se a estatística descritiva para descrever os resultados obtidos com a versão reduzida do “Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia” (Mata, 2002). O impacto das práticas de literacia familiar foi avaliado através da análise de regressão múltipla, com recurso ao método *enter*. Previamente foram verificados os pressupostos necessários a este procedimento.

Resultados

A apresentação dos resultados é efectuada em função dos objectivos enumerados previamente. Inicialmente é efectuada a análise das práticas de leitura dos Pais e das crianças. Se seguida são apresentados os resultados relativos à influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente.

Práticas de literacia familiar

Leitura e lazer

Com a primeira questão pretendia-se descrever o papel da leitura no âmbito das actividades de lazer (cf. Tabela 11). Ver televisão apresenta-se como a actividade mais frequente, seguindo-se navegar na *Internet* e ler jornais. Ler livros apresenta uma percentagem de respostas elevadas nas categorias “Pelo menos uma vez por semana” e “Diariamente ou quase todos os dias”. Ouvir música, ver filmes e ler apresentam uma frequência similar, enquanto os jogos electrónicos são menos referenciados. Jogar outros jogos como cartas e xadrez, bem como ir ao cinema são actividades menos realizadas pelos Pais.

Atitudes dos Pais face à leitura

Gosto pela leitura

O gosto pela leitura foi avaliado através de uma pergunta de resposta dicotómica, na qual se pedia aos Pais que indicassem se gostavam ou não de ler. Uma percentagem elevada de respostas indica que gostam de ler (homens: 90.4% responderam de modo afirmativo e 9.6% responderam que não gostavam de ler; mulheres: 90.0% responderam igualmente de modo afirmativo e 10% responderam que não gostavam de ler). As diferenças observadas não se apresentam estatisticamente significativas ($\chi^2=.02$; $gl=1$; $p>.05$).

Tabela 11 - Actividades mais frequentes de ocupação de tempos livres

	Ver Televisão		Ir ao Cinema		Ouvir Música		Ver Filmes		Ler Livros		Ler Jornais		Jogar Jogos electrónicos		Jogar Outros jogos		Navegar na Internet	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	8	1.4	59	10.4	29	5.0	9	1.5	42	7.4	59	10.2	142	24.3	103	17.9	126	21.5
Raramente	95	16.7	472	83.2	125	21.6	120	20.6	159	27.8	114	19.8	224	38.4	307	53.3	76	12.9
Pelo menos uma vez por semana	84	14.8	30	5.3	206	35.6	275	47.3	189	33.1	161	27.9	126	21.6	128	22.2	93	15.8
Diariamente ou quase todos os dias	382	67.1	6	1.1	219	37.8	178	30.6	181	31.7	243	42.1	92	15.8	38	6.6	292	49.7

Razões apontadas como justificação do gosto pela leitura

Existem diferenças estatisticamente significativas nas razões apontadas pelos homens e pelas mulheres para explicar o gosto pela leitura. A necessidade de se manter a par das notícias ($\chi^2=5.40$; gl=1; $p<.02$), a obtenção de informações ($\chi^2=5.42$; gl=1; $p<.02$) e a necessidade profissional ($\chi^2=11.03$; gl=1; $p<.001$) são as justificações que diferenciam homens e mulheres. Nestas três justificações a percentagem de respostas afirmativas é superior no grupo dos homens. Nas restantes as diferenças não são estatisticamente significativas. Cerca de 50% dos participantes apontam como razão a leitura associada ao lazer, uma percentagem ligeiramente superior refere o prazer que lhe está associado. Uma percentagem muito elevada associa a leitura à aquisição de conhecimentos.

Tabela 12 – Razões apontadas como justificação para gostar de ler

		Não		Sim	
		N	%	N	%
Notícias actualidade	Homem	17	14.4	101	85.6
	Mulher	120	24.3	373	75.7
	Total	137	22.4	474	77.6
Diversão/ Prazer	Homem	53	44.9	65	55.1
	Mulher	183	37.1	310	62.9
	Total	236	38.6	375	61.4
Aquisição conhecimentos	Homem	21	17.8	97	82.2
	Mulher	108	21.9	385	78.1
	Total	129	21.1	482	78.9
Lazer (tempo)	Homem	65	55.1	53	44.9
	Mulher	260	52.7	233	47.3
	Total	325	53.2	286	46.8
Obter informações	Homem	23	19.5	95	80.5
	Mulher	149	30.2	344	69.8
	Total	172	28.2	439	71.8
Necessidade profissional	Homem	61	51.7	57	48.3
	Mulher	335	68.0	158	32.0
	Total	396	64.8	215	35.2
Outras	Homem	114	96.6	4	3.4
	Mulher	475	96.3	18	3.7
	Total	589	96.4	22	3.6

Razões invocadas para não gostar de ler

A análise das respostas indica um padrão similar (cf. Tabela 13) nos homens e nas mulheres. As diferenças observadas não são estatisticamente significativas. A falta de tempo e de hábito são as razões mais referidas para explicar porque não gostam de ler. Deve ser notado que a percentagem de casos que indicaram que não gostavam de ler foi muito baixa, o que explica a percentagem reduzida de respostas afirmativas nesta pergunta.

Tabela 13 – Razões invocadas para não gostar de ler

		Não		Sim	
		N	%	N	%
É aborrecido	Homem	114	96.6	4	3.4
	Mulher	484	98.2	9	1.8
	Total	598	79.2	9	1.5
Tenho dificuldade em compreender	Homem	116	98.3	2	.8
	Mulher	491	99.6	2	.4
	Total	607	99.3	4	.7
Não proporciona conhecimentos interessantes	Homem	115	97.5	3	2.5
	Mulher	489	99.2	4	.8
	Total	604	98.9	7	1.1
É cansativo, exige muito esforço	Homem	118	100.0	0	0
	Mulher	490	99.4	3	.6
	Total	608	99.5	3	.5
Não estou habituado	Homem	113	95.8	5	4.6
	Mulher	474	96.1	19	3.9
	Total	587	96.1	24	3.9
Não tenho tempo	Homem	111	94.1	7	6.8
	Mulher	465	94.3	28	5.7
	Total	576	94.3	35	5.7
Outros motivos	Homem	117	99.2	1	.8
	Mulher	486	98.6	7	1.4
	Total	603	98.7	8	1.3

Agentes responsáveis pelo incentivo à leitura dos Pais enquanto crianças

A mãe e os professores aparecem como os agentes mais relevantes no incentivo à leitura. Contudo uma percentagem elevada refere igualmente “o pai” e “outros familiares”. A influência dos pares (“os amigos”) apresenta-se como a menos influente. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres apenas no que concerne à opção “Outros” ($\chi^2=5.46$; $gI=1$; $p<.05$), provavelmente porque os homens não indicaram outro agente para além dos elencados no questionário.

Tabela 14 – Agentes responsáveis pelo incentivo à leitura dos Pais enquanto crianças

		Não		Sim	
		N	%	N	%
Pai	Homem	60	50.8	58	49.2
	Mulher	291	59.0	202	41.0
	Total	351	57.4	260	42.6
Mãe	Homem	56	47.5	62	62.4
	Mulher	232	47.1	261	52.9
	Total	288	47.1	323	52.9
Outros familiares	Homem	86	72.9	32	27.1
	Mulher	383	77.7	110	22.3
	Total	469	76.8	142	23.2
Professores	Homem	58	49.2	60	50.8
	Mulher	230	79.9	263	53.3
	Total	288	47.1	323	52.9
Amigos	Homem	96	81.4	22	18.6
	Mulher	422	85.6	71	14.4
	Total	518	84.8	93	15.2
Outros	Homem	118	100.0	0	0
	Mulher	471	95.5	22	4.5
	Total	589	96.4	22	3.6

Tipo de incentivos recebidos

Quando se analisam as percepções dos Pais sobre os incentivos recebidos, constata-se que a oferta de livros, bem como a leitura de livros e a discussão sobre a leitura são os mais evocados, não existindo diferenças entre homens e mulheres. As idas às bibliotecas e livrarias são os incentivos menos referidos.

Tabela 15 – Incentivos recebidos

		Não		Sim	
		N	%	N	%
Ler livros	Homem	63	53.4	55	46.6
	Mulher	244	49.5	249	50.5
	Total	307	50.2	304	49.8
Falar de livros e de leituras	Homem	61	51.7	57	48.3
	Mulher	295	59.8	198	40.2
	Total	356	58.3	255	41.7
Pedir para ler em voz alta	Homem	75	63.6	43	36.4
	Mulher	300	60.9	193	39.1
	Total	375	61.4	236	38.6
Oferecer livros	Homem	57	48.3	61	51.7
	Mulher	243	49.3	250	50.7
	Total	300	49.1	311	50.9
Levar a bibliotecas	Homem	97	82.2	21	17.8
	Mulher	422	85.6	71	14.4
	Total	519	84.9	92	15.1
Leva a livrarias	Homem	98	83.1	20	16.9
	Mulher	428	86.8	65	13.2
	Total	526	86.1	85	13.9

Práticas de leitura dos Pais

Preferências de leitura

Os padrões de interesse dos Pais parecem ser distintos consoante o sexo. Embora a maioria dos homens e mulheres indique preferências relacionadas com livros de culinária, bricolagem e decoração, bem como romances e livros infantis e/ou juvenis, verifica-se que os homens lêem mais suportes associados a banda desenhada ($\chi^2=6.63$; $gl=1$; $p<.01$), enciclopédias e dicionários ($\chi^2=6.00$; $gl=1$; $p<.01$), livros científicos e técnicos ($\chi^2=17.90$; $gl=1$; $p<.001$) e livros de viagens ($\chi^2=20.73$; $gl=1$; $p<.001$). Não existem diferenças em função do sexo no que se refere a ensaios políticos, filosóficos ou religiosos, livros de arte e fotografia e livros escolares. Quanto aos restantes suportes as mulheres lêem-nos mais do que homens. As diferenças encontradas são estatisticamente significativas.

Tabela 16 – Preferências de leitura de livros

		Não		Sim	
		N	%	N	%
Banda desenhada	Homem	72	61.0	46	39.0
	Mulher	360	73.0	133	27.0
	Total	432	70.7	179	29.3
Enciclopédias/dicionários	Homem	86	72.9	32	22.6
	Mulher	408	82.8	85	17.2
	Total	494	80.9	117	19.1
Ensaio políticos, filosóficos ou religiosos	Homem	101	85.6	17	14.4
	Mulher	449	91.1	44	8.9
	Total	550	90.0	61	10.0
Livros científicos e técnicos	Homem	66	55.9	52	44.1
	Mulher	372	75.5	121	24.5
	Total	438	71.7	173	28.3
Livros de arte/fotografia	Homem	97	82.2	21	17.8
	Mulher	416	84.4	77	15.6
	Total	513	84.0	98	16.0
Livros de culinária/decoração/jardinagem/bricolagem	Homem	77	65.3	41	34.7
	Mulher	215	43.6	278	56.4
	Total	292	47.8	319	52.2
Livros de poesia	Homem	101	85.6	17	14.4
	Mulher	359	72.8	134	27.2
	Total	460	75.3	151	24.7
Livros de viagens/explorações/reportagens	Homem	51	43.2	67	56.8
	Mulher	325	65.9	168	34.1
	Total	376	61.5	235	38.5
Livros escolares	Homem	98	83.1	20	16.9
	Mulher	386	78.3	107	21.7
	Total	484	79.2	127	20.8
Livros infantis/juvenis	Homem	85	72.0	33	28.0
	Mulher	243	49.3	250	50.7
	Total	328	53.7	283	46.3
Políciais/espionagem/ficção científica	Homem	51	43.2	67	56.8
	Mulher	289	58.6	204	41.4
	Total	340	55.6	271	44.4
Romances	Homem	96	63.7	22	18.6
	Mulher	234	47.5	259	52.5
	Total	330	54.0	281	46.0
Romances de grandes autores contemporâneos	Homem	87	73.7	31	26.3
	Mulher	279	56.6	214	43.4
	Total	366	59.9	245	40.1
Romances históricos	Homem	87	73.7	37	26.3
	Mulher	295	59.8	198	40.2
	Total	382	62.5	229	37.5

Critérios usados na compra de livros

À semelhança de outros estudos (Ribeiro *et al.*, 2009) foram propostos diferentes critérios para avaliar o que determina a selecção dos livros, sendo incluídas alternativas sobre a influência de outros, características do livro e ausência de critérios. A influência dos outros, designadamente de amigos e familiares, parece constituir o critério mais utilizado, verificando-se que as mulheres recorrem mais aos amigos ($\chi^2=7.77$; $gl=1$; $p<.01$) e familiares ($\chi^2=5.96$; $gl=1$; $p<.01$) para a escolha de livros do que os homens. Factores como “tamanho dos livros” e “outros critérios”, não constituem elementos importantes na selecção.

Tabela 17 – Critérios usados na compra de livros

		Não		Sim	
		N	%	N	%
Indicação de um amigo	Homem	69	55.4	49	41.5
	Mulher	218	44.2	275	55.8
	Total	287	47.0	324	53.0
Indicação de um familiar	Homem	79	66.9	39	33.1
	Mulher	269	54.6	224	45.4
	Total	348	57.0	263	43.0
Pela capa, título ou índice	Homem	90	76.3	28	23.7
	Mulher	352	71.4	141	28.6
	Total	442	72.3	169	27.7
Pelo tamanho	Homem	112	94.9	6	5.1
	Mulher	477	96.8	16	3.2
	Total	589	96.4	22	3.6
Pelo preço	Homem	90	76.3	28	23.7
	Mulher	362	73.4	131	26.6
	Total	452	74.0	159	26.0
Pela atribuição de prémios	Homem	90	76.3	28	23.7
	Mulher	368	74.6	125	25.4
	Total	458	75.0	153	25.0
Por estar na lista dos mais vendidos	Homem	96	81.4	22	20.7
	Mulher	408	82.8	85	17.2
	Total	504	82.5	107	17.5
Outros	Homem	115	97.5	3	2.5
	Mulher	482	97.8	11	2.2
	Total	597	97.7	14	2.3

Tempo de leitura durante a semana

Os tempos de leitura semanal encontram-se maioritariamente entre os 0 e os 30 minutos, sendo reduzida a percentagem de adultos que dedica à leitura mais de 4 horas. As diferenças entre homens e mulheres não são estatisticamente significativas ($\chi^2=4.18$; $gl=3$; $p>.05$).

Tabela 18 – Tempo despendido na leitura de livros numa semana

	Mulher		Homem		Total	
	N	%	N	%	N	%
0 a 30'	180	39.5	52	47.7	232	41.1
30' a 120'	181	39.7	41	37.6	222	39.3
120' a 240'	61	13.4	8	7.3	69	12.2
> 240'	34	7.5	8	7.3	42	7.4

Número de livros lidos por ano

A maioria dos adultos refere ler até cinco livros por ano. Um reduzido número não lê nenhum e, ainda menos adultos, lêem mais de 20 livros por ano. As diferenças entre homens e mulheres, também nesta variável, não são estatisticamente significativas ($\chi^2=3.95$; $gl=5$; $p>.05$).

Tabela 19 – Número de livros lidos durante um ano

	Mulher		Homem		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	31	6.7	10	9.2	41	7.2
1	87	18.8	18	16.5	105	18.3
1 a 5	237	51.1	61	56.0	298	52.0
6 a 10	70	15.1	12	11.0	82	14.3
11 a 20	20	4.3	6	5.5	26	4.5
> 20	19	4.1	2	1.8	21	3.7

Leitura de jornais e revistas

A maioria dos adultos refere ler jornais e revistas diariamente ou várias vezes por semana (66.7%).

Tabela 20 – Frequência semanal na leitura de jornais e revistas

	Mulher		Homem		Total	
	N	%	N	%	N	%
Todos os dias	149	31.7	60	55.0	209	36.1
Várias vezes por semana	145	30.9	32	29.4	177	30.6
Pelo menos uma vez por semana	134	28.5	13	11.9	147	25.4
Menos de uma vez por semana	21	4.5	3	2.8	24	4.1
Raramente	21	4.5	1	.9	22	3.8

Quanto ao tempo despendido na leitura de jornais e revistas é predominantemente inferior a 30 minutos por semana, seguindo-se uma maior percentagem (38.9%) cujos hábitos se situam entre 30 a 120 minutos semanais.

Tabela 21 – Tempo semanal dedicado à leitura de jornais/revistas

	Mulher		Homem		Total	
	N	%	N	%	N	%
< 30'	218	46.4	34	30.6	252	43.4
30' a 120'	184	39.1	42	37.8	226	38.9
120' a 240'	51	10.9	22	19.8	73	12.6
> 240'	17	3.6	13	11.7	30	5.2

Nestas duas variáveis observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres ($p > .001$). Uma maior percentagem de mulheres tende a ler diariamente jornais e revistas em menos de trinta minutos.

No que se refere às preferências sobre jornais e revistas, verifica-se que os jornais diários e os de distribuição gratuita são os mais lidos por homens e mulheres. Existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres no tipo de jornais e revistas que lêem, designadamente nos jornais e revistas diários ($\chi^2=10.01$; $gl=1$;

p<.01), nos económicos ($\chi^2=9.73$; gl=1; p<.01), nos desportivos ($\chi^2= 138.79$; gl=1; p<.001) e nos regionais/locais ($\chi^2=4.40$; gl=1; p<.04). Os homens lêem mais os suportes referidos.

Tabela 22 – Preferências de leitura de jornais/revistas

		Não		Sim	
		N	%	N	%
Generalistas/informação: diários	Homem	17	14.4	101	85.6
	Mulher	141	28.6	352	71.4
	Total	158	25.9	453	74.1
Generalistas/informação: semanários	Homem	91	77.1	27	22.4
	Mulher	404	81.9	89	18.1
	Total	495	81.0	116	19.0
Económicos	Homem	100	84.7	18	15.3
	Mulher	461	93.5	32	6.5
	Total	561	91.8	50	8.2
Desportivos	Homem	54	45.8	64	54.2
	Mulher	451	91.5	42	8.5
	Total	505	82.7	106	17.3
Culturais	Homem	106	89.8	12	10.2
	Mulher	459	93.1	34	6.9
	Total	565	92.5	46	7.5
Regionais/locais	Homem	90	76.3	28	23.7
	Mulher	416	84.4	77	15.6
	Total	506	82.8	105	17.2
Jornais de distribuição gratuita	Homem	59	50.0	59	50.0
	Mulher	231	46.9	262	53.1
	Total	290	47.5	321	52.5

Locais de leitura

A casa é o local de leitura mais referido pelos Pais, seguindo-se o café/restaurante e o local de emprego. De salientar a diversidade de locais referidos. Não se verificaram diferenças na preferência pelos locais de leitura em função do sexo.

Tabela 23 – Locais de leitura

		Não		Sim	
		N	%	N	%
Em casa	Homem	11	9.3	107	90.7
	Mulher	40	8.1	453	91.9
	Total	51	1.8	560	91.7
Nos transportes públicos	Homem	100	84.7	18	15.3
	Mulher	381	77.3	112	22.7
	Total	481	78.7	130	21.3
No local de emprego/trabalho	Homem	64	54.2	54	45.8
	Mulher	305	61.9	188	38.1
	Total	369	60.4	242	39.6
No café ou restaurante	Homem	60	50.8	58	49.2
	Mulher	295	59.8	198	40.2
	Total	355	58.1	256	41.9
Em bibliotecas, mediatecas ou arquivos	Homem	106	89.8	12	10.2
	Mulher	457	92.7	36	7.3
	Total	563	92.1	48	7.9
Em casa de amigos/colegas	Homem	105	89.0	13	11.0

	Mulher	432	87.6	61	12.4
	Total	537	87.9	74	12.1
Em casa de familiares	Homem	87	73.7	31	26.3
	Mulher	341	69.2	152	30.8
	Total	428	70.0	183	30.0

Acessibilidade dos adultos a livros

Aquisição de livros e ida a bibliotecas

No que que concerne a compra de livros, 36.4% das mulheres e 42.5% homens referem não comprar livros habitualmente. Não existem diferenças entre homens e mulheres relativamente à compra de livros. A deslocações a bibliotecas é igualmente reduzida, verificando-se que 69.6% das mulheres e 67.0% raramente ou nunca vai a bibliotecas (cf. Tabela 24).

Tabela 24 – Frequência de deslocações a bibliotecas

	Mulher		Homem		Total	
	N	%	N	%	N	%
Todas as semanas	16	3.7	3	2.8	19	3.5
Todos os meses	17	3.9	8	7.3	25	4.6
Mais do que uma vez por ano	62	14.2	16	14.7	78	14.3
Uma vez por ano	18	4.1	7	6.4	25	4.6
Raramente/nunca	304	69.6	73	67.0	377	69.0

Acessibilidade das crianças a livros

Posse livros infantis

No que se refere à existência de livros infantis no ambiente apenas em duas (4%) famílias é indicado que não existem livros infantis. A quantidade de livros é variável. Cerca de 16% das famílias refere que possui em casa entre um e dez livros, 30% informa que possui entre 11 e 25 livros, 40% menciona que em casa existem entre 26 a 50 livros infantis e 10% refere que possui mais de 50 livros.

Acessibilidade das crianças a materiais de leitura e escrita

A maioria dos inquiridos indica que em casa existem canetas, lápis e papéis (97.7%), bem como livros para as crianças (96.6%) e computador (82%). No que se refere à acessibilidade de utilização destes materiais pelas crianças de modo autónomo, verifica-se que a maioria das crianças acede sozinha a canetas, lápis e papéis (81.5%) e

aos livros (82.0%). A utilização do computador, na maioria das situações, ocorre na presença dos adultos (92.1%).

Deslocação a bibliotecas com os filhos

A maioria dos Pais refere que raramente ou nunca se desloca às bibliotecas com os filhos. No último ano, a média de visitas a bibliotecas com os filhos foi de .76 (DP = 1.79), verificando-se que o número máximo de idas à biblioteca referenciado foi de 12 visitas num ano. Como se pode observar no gráfico seguinte, este padrão é idêntico para as bibliotecas escolares e municipais.

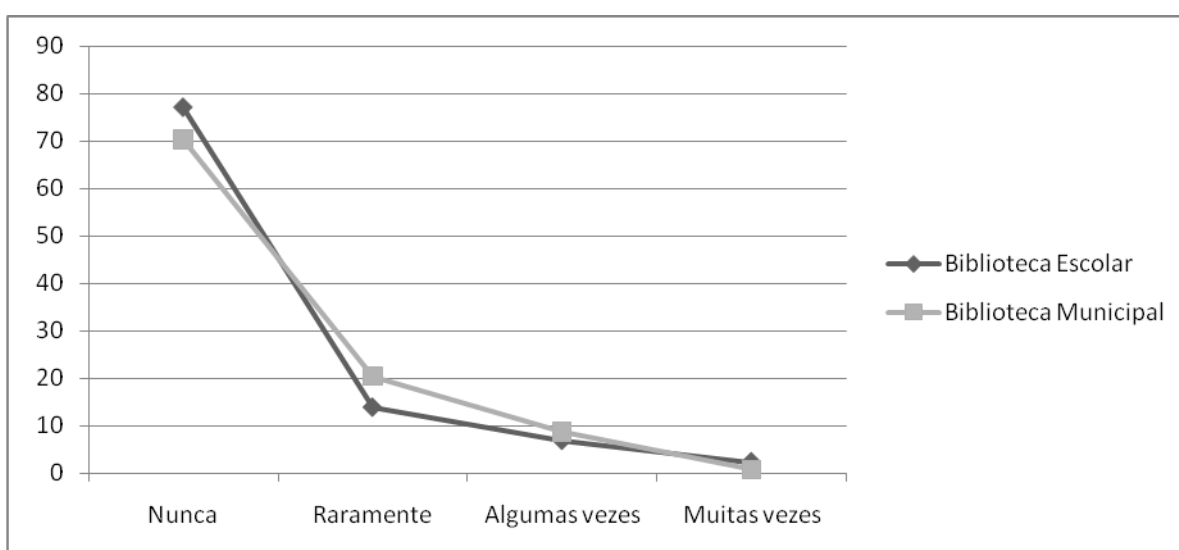


Gráfico 1 – Frequência na deslocação a bibliotecas

Práticas de leitura entre Pais e filhos

Idade de início de actividades de leitura e de escrita

A maioria dos Pais inicia as actividades de leitura e de escrita com os filhos entre os 2 e os 4 anos de idade. As actividades de leitura (a média de idades para iniciar a leitura é de 2.18; DP=1.08) precedem as de escrita (a média de idades para iniciar a escrita situa-se em 3.27; DP=.93). O gráfico 2 ilustra a diversidade de práticas parentais no início destas actividades. Através da análise da mediana verifica-se que a maioria das famílias introduz as actividades de leitura aos 2 anos e as de escrita aos 3 anos. Apenas uma percentagem residual de casos inicia as actividades de leitura e de escrita aos 5 anos. Observa-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o início

das actividades de leitura e de escrita ($r = .498, p < .001$), sugerindo que os Pais que iniciam mais cedo as actividades de leitura são também aqueles que introduzem mais cedo as de escrita.

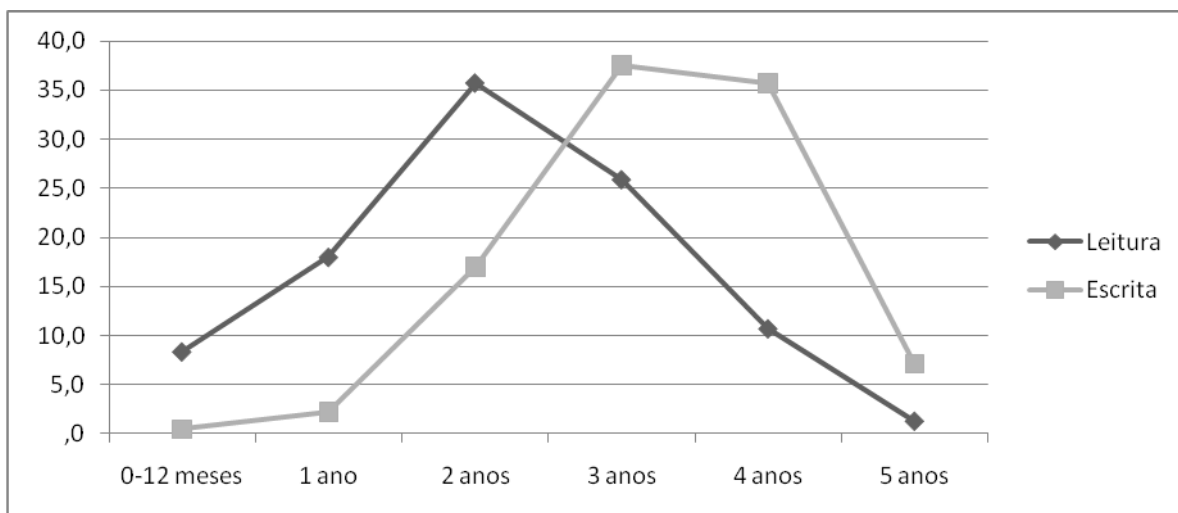


Gráfico 2 – Comparação das idades de início de actividades de leitura e de escrita

Duração e tempo despendido nas actividades de leitura e de escrita

A duração média das actividades de leitura por semana é de 23.84 minutos (DP = 12.98) e a das actividades de escrita é de 21.15 minutos (DP = 13.98). O valor elevado do desvio padrão indica a existência de práticas muito diversas. O tempo médio de leitura diária é de 3 minutos.

Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a duração das actividades de leitura e de escrita ($r = .649, p < .001$), sugerindo que quanto mais tempo for dedicado a uma actividade mais tempo é dedicado à outra.

Os resultados relativos ao número de actividades realizadas por dia, parece ir de encontro aos dados anteriores. Os Pais tendem a realizar em média uma actividade de leitura ($M = 1; DP = .59; Amp = 0-5$) e uma de escrita ($M = 1; DP = .63; Amp = 0-4$) por dia. Mais uma vez regista-se uma correlação positiva entre o número de actividades de leitura e de escrita ($r = .626, p < .001$). Finalmente, quando foi proposto que os Pais referissem o tempo despendido em actividades de leitura e de escrita durante a semana anterior ao preenchimento do questionário, constatou-se novamente que as famílias lêem mais ($M = 71.09$ minutos; $DP = 57.30$) do que escrevem ($M = 47.82$ minutos; DP

= 43.40) com os filhos. Verifica-se novamente uma correlação positiva entre práticas de leitura e de escrita ($r = .563, p < .001$).

Livros lidos com os filhos

Os livros mais frequentemente explorados com as crianças são os contos tradicionais (89.7%) e as histórias do quotidiano (83.5%), seguindo-se os livros de aventura (51.4%), os trava-línguas (40.8%), as lengalengas (37.5%), os livros informativos (34.5%), os livros apenas com ilustração (28.5%) e os livros de culinária (20.1%). A leitura de notícias (11.9%), poemas (11.1%) e textos dramáticos (2.9%) são os menos lidos pelos Pais para os filhos.

Influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente

A avaliação das práticas de literacia familiar foi efectuada com a versão adaptada do “Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia” (Mata, 2002). Como referimos previamente, esta versão inclui três dimensões. A primeira inclui as actividades que as crianças realizam sozinhas no ambiente familiar (9 itens), a segunda contempla as actividades que as crianças presenciam os Pais a efectuar (7 itens) e a terceira compreende as actividades realizadas em conjunto com os Pais (5 itens). Na tabela 25 apresentam-se as estatísticas descritivas de cada uma das dimensões. Um dos dados a salientar é o valor elevado do desvio padrão, indicador de uma heterogeneidade elevada.

Tabela 25 – Análise descritiva dos resultados relativos às práticas de literacia familiar

	M	DP	Min.	Max.
Práticas das crianças sozinhas	5.17	6.54	0.00	27.00
Práticas dos Pais presenciadas pelas crianças	12.9	4.65	0.00	21.00
Práticas conjuntas	11.28	3.51	0.00	15.00

A inspecção dos gráficos 3, 4 e 5 mostra a distribuição dos resultados nas três variáveis. As práticas da criança sozinha são menos frequentes.

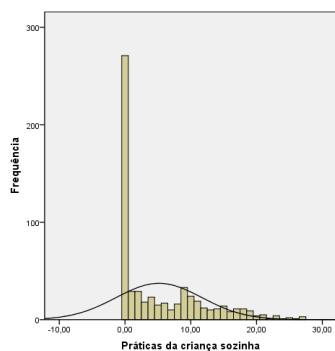


Gráfico 3 – Práticas da criança sozinha

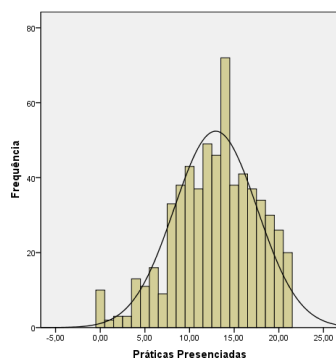


Gráfico 4 – Práticas presenciadas pela criança

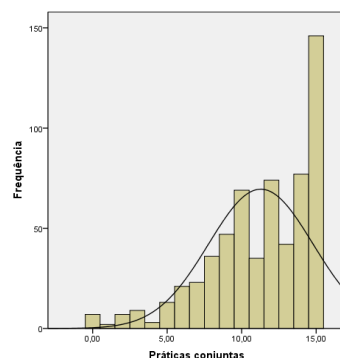


Gráfico 5 – Práticas conjuntas entre a criança e os Pais

Apenas um pequeno número de crianças raramente ou nunca vê os Pais a ler ou a escrever. Uma percentagem, igualmente reduzida de crianças e Pais, não se envolvem em actividades conjuntas.

No sentido de analisar a influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente foram efectuadas análises de regressão linear, em que as variáveis predictoras incluíram o nível de educacional dos Pais (avaliado através do número de anos de escolaridade) e as práticas de literacia familiar (conjuntas, presenciadas e realizadas pela criança sozinha). As variáveis critério consistiam nas competências de literacia emergente: a nomeação, a reflexão morfosintáctica, a compreensão de estruturas complexas, a classificação com base na sílaba e no fonema iniciais, a supressão da sílaba inicial, a segmentação e a reconstrução silábica, a compreensão das convenções da leitura e da escrita e o conhecimento de letras.

A estatística descritiva dos dados nas várias competências de literacia emergente contempladas é apresentada na tabela 26.

Tabela 26 – Resultados nas provas de avaliação da literacia emergente

	M	DP	Min.	Max.	Pontuação Máxima
Linguagem oral					
Nomeação	42.15	10.03	11	64	64
Reflexão morfosintáctica	20.00	8.80	0	52	52
Comp. estruturas complexas	16.44	5.93	0	29	29
Processamento fonológico					
Classificação sílaba inicial	3.25	3.31	0	14	14
Classificação fonema inicial	1.70	2.49	0	14	14
Segmentação silábica	9.39	4.04	0	14	14
Supressão da sílaba inicial	3.11	5.05	0	25	25
Reconstrução silábica	7.63	2.64	0	10	10
Concepções precoces acerca da linguagem escrita					
Convenções leitura/escrita	13.10	5.95	0	27	27
Conhecimento de letras	7.42	7.13	0	23	23

Foram atendidos os pressupostos teóricos subjacentes à utilização da análise de regressão linear (Tabachnick, & Fidell, 2007). Todos os critérios inerentes à realização deste procedimento estatístico se verificam considerando as diferentes variáveis critério. Registam-se alguns *outliers*. No entanto, e de acordo com Tabachnick e Fidell (2007), quando a variável dependente não apresenta uma distribuição normal é possível efectuar a análise de regressão linear desde que se utilize um número elevado de sujeitos, como é o caso do presente estudo.

Considerando as diferentes variáveis preditas, foram criados diversos modelos, um para cada uma das competências de literacia emergente, em que as variáveis predictoras se mantinham constantes (cf. Tabela 27). As variáveis predictoras foram inseridas através do método *enter*, de acordo com as abordagens teóricas existentes sobre o seu impacto nas competências de literacia emergente. Reconhecendo os resultados das investigações que sugerem que o nível de educação do pai e da mãe constitui um factor mediador da relação entre as práticas de literacia familiar e desenvolvimento literário das crianças (Curenton, & Justice, 2008; Kogut, 2004; Weigel, Martin, & Bennett, 2006), procurou-se controlar o seu efeito, inserindo esta variável em primeiro lugar. Posteriormente, para cada modelo, procurou conhecer-se o impacto das práticas de literacia familiar nas diferentes variáveis critério, designadamente das práticas presenciadas pelas crianças, realizadas em conjunto com os Pais e pelas crianças sozinhas. Estas três variáveis foram inseridas em conjunto.

Os modelos de regressão são estatisticamente significativos para todas as variáveis critério contempladas. Todas as hipóteses são confirmadas. A variância explicada pelos modelos varia entre 4,8% e 21%. Analisando as variáveis predictoras, verifica-se que as habilitações literárias do pai e da mãe, bem como as práticas de leitura e de escrita conjuntas entre as crianças e os Pais constituem os preditores individuais estatisticamente significativos na maioria dos modelos, enquanto que as práticas da criança sozinha apenas são predictoras do desempenho na prova de análise silábica ($\beta = -.131$). No que se refere à variância explicada pelos modelos verifica-se igualmente que as concepções precoces acerca da linguagem escrita (compreensão das convenções da leitura e da escrita e conhecimento de letras) são as competências com uma maior percentagem de variância explicada pelas variáveis predictoras.

Tabela 27 – Influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente

		R ²	R ² change	Beta	t	p	Modelo
Nomeação	N. Edu. Pai	.091	.097	.150	2.05	.041	F (2, 298) = 16.02, p < .001
	N. Edu. Mãe			.192	2.64	.009	
	Presenciadas	.100	.003	-.057	-.905	.366	F (5, 295) = 6.54, p < .001
	Conjuntas			.027	.428	.669	
	Sozinhas			.002	.039	.969	
Reflexão Morfossintáctica	Edu. Pai	.106	.106	.166	1.27	.206	F (2, 298) = 17.59, p < .001
	Edu. Mãe			.257	3.55	.001	
	Presenciadas	.123	.017	-.03	-.484	.629	F (5, 295) = 8.24, p < .001
	Conjuntas			.143	2.290	.023	
	Sozinhas			-.064	-1.044	.297	
Compreensão de Estruturas Complexas	Edu. Pai	.115	.115	.075	1.04	.299	F (2, 298) = 19.30, p < .001
	Edu. Mãe			.285	3.94	.001	
	Presenciadas	.126	.012	-.063	-1.02	.309	F (5, 295) = 8.52, p < .001
	Conjuntas			.041	.653	.514	
	Sozinhas			-.084	-1.38	.170	
Classificação da Sílabo Inicial	Edu. Pai	.046	.046	.128	.171	.089	F (2, 298) = 7.24, p < .001
	Edu. Mãe			.109	1.45	.148	
	Presenciadas	.066	.020	-.095	-1.48	.141	F (5, 295) = 4.18, p < .001
	Conjuntas			.131	2.04	.042	
	Sozinhas			-.073	-1.16	.248	
Classificação do Fonema Inicial	Edu. Pai	.031	.031	.127	1.69	.093	F (2, 298) = 4.71, p < .01
	Edu. Mãe			.063	.832	.406	
	Presenciadas	.048	.018	-.036	-.552	.581	F (5, 295) = 3.00, p < .05
	Conjuntas			.145	2.24	.026	
	Sozinhas			.014	.221	.825	
Análise Silábica	Edu. Pai	.065	.065	.113	1.52	.130	F (2, 298) = 10.30, p < .001
	Edu. Mãe			.166	2.24	.026	
	Presenciadas	.094	.029	-.026	-.418	.677	F (5, 295) = 6.12, p < .001
	Conjuntas			.163	2.57	.011	
	Sozinhas			-.131	-2.10	.037	
Supressão da Sílabo Inicial	Edu. Pai	.077	.077	.128	1.74	.083	F (2, 298) = 12.49, p < .001
	Edu. Mãe			1.77	2.40	.017	
	Presenciadas	.115	.038	-.063	-1.01	.313	F (5, 295) = 7.66, p < .001
	Conjuntas			.213	3.40	.001	
	Sozinhas			.020	.325	.745	
Reconstrução Silábica	Edu. Pai	.094	.094	.214	2.94	.004	F (2, 298) = 15.47, p < .001
	Edu. Mãe			.120	1.64	1.01	
	Presenciadas	.099	.005	-.008	-.124	.901	F (5, 295) = 6.45, p < .001
	Conjuntas			.031	.491	.624	
	Sozinhas			-.070	-1.130	.259	
Convenções leitura/escrita	Edu. Pai	.128	.128	.100	1.39	.166	F (2, 298) = 21.80, p < .001
	Edu. Mãe			.284	3.97	.001	
	Presenciadas	.144	.017	-.036	-.582	.561	F (5, 295) = 9.95, p < .001
	Conjuntas			.140	2.28	.023	
	Sozinhas			.014	.230	.818	
Conhecimento Letras	Edu. Pai	.207	.207	.260	3.80	.001	F (2, 298) = 38.94, p < .001
	Edu. Mãe			.241	3.52	.001	
	Presenciadas	.230	.023	-.089	-1.53	.126	F (5, 295) = 17.60, p < .001
	Conjuntas			.149	2.56	.011	
	Sozinhas			.057	.992	.322	

Discussão dos Resultados

Este estudo apresentava dois objectivos principais. Um primeiro visava a caracterização e descrição das práticas de literacia familiar com crianças em idade pré-escolar, bem como das actividades realizadas directamente ou indirectamente com as crianças no contexto familiar. Um segundo dirigia-se para a análise da influência das práticas de literacia familiar nas competências de literacia emergente.

No que se refere aos hábitos de leitura dos adultos, verifica-se que a televisão é a actividade mais frequente de ocupação de tempos livres, embora a leitura de jornais e o acesso à *Internet* sejam igualmente actividades realizadas com frequência. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Santos e colaboradores (2007) e Ribeiro e colaboradores (2009), verificando-se contudo que a frequência de leitura de jornais e o contacto com *Internet* surgem, nesta amostra, como actividades com níveis superiores de realização.

As atitudes dos inquiridos sobre a leitura são positivas. Assiste-se a uma heterogeneidade nas razões apontadas para justificar o gosto pela leitura, bem como diferenças nas opiniões dos homens e das mulheres. As principais justificações para a ausência do gosto pela leitura englobam a falta de tempo e a falta de hábito. Estas razões foram igualmente encontradas no estudo de Ribeiro e colaboradores (2009), assim como foram enunciados os mesmos agentes incentivadores do gosto pela leitura: as mães e os professores. Estes resultados sugerem, por um lado, que os agentes que são responsáveis pelo incentivo à leitura dos pais e das mães foram os mesmos, não indicando que existiu da parte dos seus progenitores diferenças de comportamento em função do sexo das crianças. Por outro lado, a referência a estes agentes sugere a importância do contexto familiar e da escola na promoção do gosto pela leitura. Quanto aos incentivos recebidos, constata-se que a oferta e a leitura de livros, bem como a discussão sobre a leitura eram os tipos de incentivos mais utilizados. Estes incentivos apresentam não só uma natureza material e social, mas também remetem para a valorização da leitura (Ribeiro *et al.*, 2009).

Relativamente às preferências de leitura dos adultos verificam-se diferenças entre homens e mulheres. Os homens lêem mais suportes associados a banda desenhada, enciclopédias e dicionários, livros científicos e técnicos e livros de viagens. As mulheres optam por romances e livros infantis. Estes últimos estarão relacionados com a leitura efectuada para os filhos. Pode supor-se que ainda hoje, são mais as mães, do que os pais, que lêem para os filhos em idade pré-escolar. Porém o procedimento adoptado na recolha de dados não permite confirmar esta possibilidade, uma vez que para cada criança apenas se avaliou as respostas das mães ou dos pais. Este aspecto é importante vir a ser explorado em investigações futuras. Considerando a diferença de interesses entre pais e mães por diferentes tipos de livros, outra questão a considerar em estudos posteriores prende-se com a relação que poderá existir entre as suas preferências de leitura e a selecção de livros que fazem para ler com os filhos.

A opinião dos outros, designadamente de amigos e familiares, é fundamental para a escolha dos livros pelos inquiridos. A leitura de jornais e revistas é também distinta em função do sexo, verificando-se contudo que os jornais diários e os de distribuição gratuita são os suportes mais lidos. Embora os adultos indiquem que gostam de ler, sendo a percentagem de respostas afirmativas muito expressiva, quando esta informação é cruzada com os livros comprados e lidos, bem como a frequência de leitura constata-se que, à semelhança do estudo de Ribeiro e colaboradores (2009), os adultos lêem poucos livros, despendendo pouco tempo nestas actividades. Este dado pode sugerir que quando é perguntado aos adultos se gostam de ler, a análise do termo leitura poderá ser interpretada num sentido amplo e não como leitura de livros. Esta possível interpretação do conceito deverá ser tida em consideração noutros estudos de modo a ser possível compreender como é apreciada a leitura de livros. Com os dados disponíveis neste estudo parece ser possível concluir que o item “gosto pela leitura” não pode ser tomado como indicador de um hábito consistente de leitura.

A casa é o local de leitura mais referido pelos Pais, seguindo-se o café/restaurante e o local de emprego. A referência ao contexto familiar e aos cafés é igualmente recorrente no estudo de Santos e colaboradores (2007) e Ribeiro e colaboradores (2009). Este aspecto apresenta-se como importante, uma vez que se pode concluir que uma percentagem muito elevada de crianças observa os seus Pais a ler, embora não necessariamente livros. A importância da observação de modelos de leitura em casa, e em particular os Pais, é sistematicamente referida na literatura como uma variável importante na construção de um projecto pessoal de leitor (Martins, & Niza, 1998). Cruzando esta prática de leitura em casa com o tipo de leitura que os Pais fazem, suscita uma nova questão: em que medida o tipo de leitura que as crianças vêem os Pais a ler influencia o desenvolvimento dos seus próprios hábitos de leitura? Os dados da investigação (Edmunds & Bauserman; 2006) apontam a importância das crianças contactarem com diferentes suportes de leitura. Esta diferenciação é relevante, entre outras dimensões, para permitir que a criança perceba “para que serve ler”, ou seja, que descubra as funcionalidades da leitura.

Apresenta-se difícil a partir dos itens utilizados conseguir uma descrição precisa sobre o significado a atribuir ao acesso dos Pais aos livros. Os dados indicam que os homens e as mulheres compram poucos livros para si e raramente visitam bibliotecas. Tal como nos estudos anteriores sobre práticas de leitura em Portugal que temos vindo a citar, o acesso ao livro tem sido tomado como um indicador da leitura de livros. Na

conclusão deste estudo uma reflexão sobre estes itens, suscita-nos algumas dúvidas sobre a sua adequação para avaliar as práticas de leitura de livros. Muitas famílias compram colecções de livros quando são publicados, a baixo custo, por Jornais Diários ou semanários, bem como colecções que são vendidas porta a porta por entidades diversas, das quais o Círculo de Leitores é um exemplo. Porém em que medida os Pais lêem os livros que adquirem e aos quais tem acesso é um aspecto que deverá vir a ser analisado em estudos futuros.

Além da leitura de livros em formato papel, será igualmente necessário passar a considerar a leitura de livros disponíveis *online*. A acessibilidade a livros digitais poderá vir a ser cada vez mais frequente. O acesso aos livros digitais para crianças disponibilizados no *site* do Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>), é ilustrativo desta tendência.

A acessibilidade de livros pelas crianças no contexto familiar é variável, embora se verifique que existem materiais de leitura e escrita disponíveis em casa e acessíveis para as crianças utilizarem por iniciativa própria. Estes dados são similares aos reportados por Mata (2006). A existência de computador parece ser uma realidade na maioria das famílias, embora a sua utilização esteja condicionada à presença dos adultos. A utilização do computador é maior do que a analisada noutros estudos (Mata, 2006; Santos *et al.*, 2007), provavelmente devido à intensificação das novas tecnologias de informação e comunicação nos últimos anos. Existem ainda evidências de que o acesso a bibliotecas por parte das crianças é bastante reduzido. Estes resultados são similares aos encontrados noutros estudos (Ribeiro *et al.*, 2009; Santos *et al.*, 2007).

No que se refere à caracterização das práticas de literacia familiar realizadas com as crianças, a heterogeneidade parece constituir a principal característica dos hábitos das famílias (Mata, 1999; 2006).

A maioria dos Pais parece realizar mais frequentemente actividades relacionadas com a leitura, iniciando-as mais cedo do que as da escrita. A comparação entre a frequência de actividades de leitura e de escrita tem vindo a ser efectuada noutros estudos (Mata, 2006), constatando-se o mesmo padrão em que a escrita aparece como dimensão menos valorizada. Em contrapartida, quando se iniciam actividades de escrita precocemente, o padrão de práticas de literacia familiar parece ser mais elaborado e significativo, ou seja, as famílias valorizam o contacto com o material escrito e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvendo actividades de leitura e de escrita de modo deliberado e intencional de promoção da literacia

emergente. Verifica-se ainda que, à semelhança do estudo de Mata (2006), a realização das actividades de leitura é efectuada de modo similar às de escrita, no que concerne quer à frequência quer à duração das actividades. A frequência de leitura e de escrita dos Pais com os filhos é reduzida, bem como a duração das mesmas. A interpretação e o significado a atribuir a estes resultados devem implicar alguma prudência. Uma primeira interpretação poderia indicar que os Pais lêem poucas vezes e pouco tempo. Se o tempo for um indicador da importância que é atribuída à leitura poderia pensar-se que se trata de uma actividade pouco valorizada pelos Pais. Contudo esta prática deve ser enquadrada no que constituem as rotinas habituais das famílias. Na maioria das famílias (como se pode depreender da caracterização sociodemográfica) pais e mães trabalham e as crianças em idade pré-escolar frequentam maioritariamente o jardim-de-infância pelo que o tempo em que estão juntas inclui o início da manhã, o fim da tarde e início da noite e os fins-de-semana. Em estudos posteriores além do analisar a quantidade de tempo que os Pais lêem com e para os filhos será necessário poder apreciar a qualidade desse tempo. Existem ainda outras práticas de leitura em contexto familiar que não foram contempladas neste estudo, nem nos outros a que tivemos acesso. Referimo-nos aos *cd's* com histórias, que algumas famílias ouvem em casa com os filhos, mas também nos carros nas suas deslocações conjuntas. A frequência desta prática bem como a caracterização e qualidade das interacções que ocorrem precisa de ser descrita e compreendida. Numa síntese breve, parece-nos ser possível concluir que a diversidade de suportes que as novas tecnologias de informação possibilitam complexificam e diversificam as oportunidades de as crianças lerem e ouvirem ler, abrindo-se aqui uma porta para novas questões de investigação.

Neste estudo foi introduzida uma nova variável, não contemplada em estudos anteriores, com o objectivo de conhecer a diversidade de géneros de livros utilizados com as crianças, bem como os mais utilizados. Mais uma vez foi evidenciada a heterogeneidade quanto ao tipo de livros usados. Os livros mais frequentemente explorados com as crianças são os tradicionais e as histórias do quotidiano, como o “Noddy” e o “Ruca”. Em contrapartida os livros menos utilizados são os de poesia e os textos dramáticos.

Este estudo apresentava como segundo objectivo conhecer a influência das práticas de literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente. De modo a atingir este objectivo foi adaptado um instrumento construído por Mata (2006) para a população portuguesa. A análise das características psicométricas dos itens permite

concluir que se trata de uma escala que facilita a avaliação de cerca de 61% da variância dos resultados. Uma vez que a qualidade dos instrumentos tende a constituir uma das causas apontadas para as reduzidas relações encontradas entre as práticas de literacia familiar e a literacia emergente, constata-se que este estudo contribuiu para a investigação na tentativa de melhorar a avaliação das práticas de literacia familiar (DeBruin-Parecki, 1999).

As análises de regressão foram realizadas de modo sequencial, com o intuito de introduzir nos modelos as variáveis assumidas na literatura como principais responsáveis pelo desenvolvimento das competências de literacia emergente. Uma vez que o nível de habilitações literárias dos Pais parece constituir um importante mediador da influência das práticas de literacia familiar no desenvolvimento literário das crianças (Curenton, & Justice, 2008; Lynch, 2009; Kogut, 2004; Weigel, Martin, & Bennett, 2006) foi introduzido em primeiro lugar nos modelos de regressão. Posteriormente foram contempladas as variáveis relativas às práticas de leitura e de escrita dos Pais presenciadas pelas crianças, conjuntas e efectuadas pelas crianças sozinhas.

As hipóteses elaboradas foram todas confirmadas. Os resultados obtidos evidenciam que as práticas de literacia familiar, após controlado o nível de educação dos Pais, explicam uma percentagem moderada dos desempenhos nas competências de literacia emergente, apresentando um impacto significativo neste desenvolvimento. As competências que parecem sofrer uma maior influência destas práticas são aquelas relacionadas com os conceitos, convenções e conhecimentos sobre o impresso, embora as competências de linguagem oral e o processamento fonológico também sejam influenciadas, ainda que de um modo residual. Estes resultados são similares aos dos estudos que evidenciam que o ambiente familiar é potenciador do desenvolvimento literário das crianças (Sénéchal, & LeFevre, 2002; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Aliás, este estudo vai ao encontro à sugestão de que as actividades intencionais realizadas no contexto familiar parecem apresentar um impacto significativo no conhecimento de letras e leitura de palavras (Stephenson *et al.*, 2008).

No que se refere ao impacto individual de cada variável constatou-se que as práticas conjuntas são as que mais facilitam a emergência de competências, conhecimentos e atitudes sobre a linguagem escrita. Este resultado é particularmente importante para a criação de estratégias de intervenção que se focalizem no estabelecimento de actividades deliberadas, intencionais e contextualizadas entre

adultos e crianças. O nível de habilitações literárias foi outra das variáveis englobadas nos modelos que parece mediar as relações observadas. Os resultados deste estudo são semelhantes aos das investigações que sugerem que as influências das práticas de literacia familiar são mediadas por variáveis associadas a características parentais (Hargrave, & Sénéchal, 2000; Levy *et al.*, 2006; Roberts *et al.*, 2005). De acordo com outros estudos, mesmo quando existe a possibilidade de escolha do adulto a participar em estudos ou programas de intervenção, as mães continuam a ser quem demonstra mais disponibilidade (Rose, & Atkin, 2007).

Finalmente, as práticas de literacia familiar realizadas pela criança sozinha parecem apenas influenciar a análise silábica, ou seja, a capacidade das crianças segmentarem os sons da fala (Sim-Sim, 2004). Neste sentido, é importante que sejam modeladas diferentes actividades pelos Pais e familiares, com o intuito da criança repetir os modelos quando se encontra a brincar sozinha (Saracho, 1997b).

Este estudo em particular, e a presente tese, centram-se nas práticas de literacia familiar, parecendo óbvio que, dada a frequência massiva das crianças em idade pré-escolar dos jardins-de-infância, a compreensão clara de como se processa o desenvolvimento literácito das crianças deverá contemplar uma análise integrada dos dois sistemas, família e jardim-de-infância, e alargar esta análise aos anos seguinte da escolaridade obrigatória.

Estudo 2 – Avaliação dos efeitos do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”

O projecto de investigação delineado nesta tese estruturou-se em torno de duas grandes metas. A primeira centrada na descrição das práticas de literacia familiar e na análise da sua influência nas competências de literacia emergente. Esta meta deu origem ao estudo 1. Uma segunda meta visava a construção de um programa de intervenção dirigido a Pais e a avaliação dos seus efeitos. Optou-se por efectuar a descrição do programa no segundo capítulo desta tese, na sequência da revisão teórica efectuada sobre os programas de literacia familiar. Neste segundo estudo, na secção de procedimentos, descreve-se o modo como o mesmo foi implementado, especificando-se o *design* adoptado na sua avaliação. São descritas as características dos participantes e as medidas usadas. Por último são apresentados os resultados e a respectiva discussão.

As variáveis dependentes a avaliar apresentam-se articuladas com os objectivos do programa. Como foi referido no capítulo 2, estes estruturavam-se em 3 grandes grupos: i) ao nível das práticas de literacia familiar relatadas pelos pais; ii) ao nível das interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias; iii) ao nível das competências de literacia emergente.

Tendo em consideração os objectivos previamente definidos, procuramos testar as hipóteses:

1. O programa de literacia familiar influencia as práticas de leitura e de escrita conjuntas entre a criança e os Pais entre pais e filhos;
2. O programa de literacia familiar influencia as práticas de literacia dos adultos, presenciadas pelas crianças;
3. O programa de literacia familiar influencia as práticas de literacia das crianças sozinhas;
4. O programa de literacia familiar promove o aumento de actividades de leitura e de escrita realizadas por dia, a duração das interacções que envolvem a leitura e a escrita e o tempo médio utilizado em actividades de leitura e de escrita;
5. O programa de literacia familiar promove o aumento das deslocações a bibliotecas;
6. O programa de literacia familiar facilita o aumento dos comportamentos interactivos entre adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias;

7. O programa de literacia familiar facilita a melhoria da qualidade afectiva destas interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias;
8. O programa de literacia familiar contribui para a evolução do conhecimento lexical;
9. O programa de literacia familiar contribui para a evolução do conhecimento morfossintáctico;
10. O programa de literacia familiar contribui para a evolução da memória auditiva;
11. O programa de literacia familiar contribui para a evolução da consciência fonológica;
12. O programa de literacia familiar contribui para a evolução da compreensão oral;
13. O programa de literacia familiar contribui para a evolução da compreensão sobre as convenções da leitura e da escrita;
14. O programa de literacia familiar contribui para a evolução do conhecimento de letras;
15. O programa de literacia familiar contribui para a evolução da motivação para a leitura e a escrita.

Método

Participantes

Participaram no programa 58 Pais, distribuídos equitativamente por dois grupos (experimental e de controlo), cujos filhos, frequentavam a educação pré-escolar, em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's), nas salas dos 4 e dos 5 anos ($M = 4.43$; $DP = 0.5$). A média idade dos Pais do grupo de controlo é de 34 anos ($DP = 4.76$) e dos Pais do grupo experimental é de 35 anos ($DP = 6.87$). Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que concerne a idade dos Pais ($t = -.559$; $gl = 39$; $p > .05$).

No programa participaram predominantemente mães ($N = 53$; 91.38%). Esta percentagem era idêntica nos dois grupos (Controlo: $N = 27$; 93.10%; Experimental: $N = 26$; 89.66%).

Tabela 28 – Habilitações literárias dos participantes no programa

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Ensino Secundário		Ensino Superior	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
GC	1	3.4	2	6.9	7	24.1	11	37.9	8	27.6
GE	1	3.4	1	3.4	3	10.3	11	37.9	13	44.8

As habilitações literárias variavam entre o 1.º ciclo e o ensino superior. Com o 1.º Ciclo do Ensino Básico encontrava-se uma percentagem reduzida de Pais. Nos outros níveis de ensino a percentagem é similar nos dois grupos em cada categoria. Verifica-se no grupo experimental que a percentagem de sujeitos que completaram o ensino superior é superior em relação ao grupo de controlo.

No que concerne ao sector de actividade e situação profissional dos participantes, assiste-se a uma predominância de profissões relacionadas com o sector terciário e uma reduzida percentagem de Pais desempregados. Verifica-se uma distribuição equivalente nos dois grupos.

Tabela 29 – Sector de actividade e situação profissional dos participantes

	Primário		Secundário		Terciário		Desempregado(a)		Reformado(a)		Doméstica	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
GC	-	-	4	13.8	22	75.9	1	3.4	-	-	2	6.9
GE	-	-	1	3.4	27	93.1	-	-	1	3.4	-	-

Na tabela 30 apresenta-se a média de idades das crianças em função dos grupos de participantes. A idade das crianças variava entre os 4 e os 5 anos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na média de idades das crianças nos dois grupos ($t = .261$; $gl = 56$; $p > .05$).

Tabela 30 – Média das idades das crianças nos grupos experimental e de controlo

	M	D.P.	Amplitude
G. C.	4.45	.52	4-5
G. E.	4.41	.50	4-5

Medidas

Práticas de literacia familiar .

1. Versão reduzida do “Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia” (Mata, 2002).

A descrição deste instrumento foi efectuada no estudo 1.

2. Questionário “Práticas de leitura dos Pais e das crianças”.

Este instrumento foi, igualmente, descrito no estudo 1. Neste segundo estudo foram apenas utilizados os itens que permitiam avaliar: i) o número de actividades de leitura realizadas por dia; ii) o número de actividades de escrita realizadas por dia; iii), a duração (em minutos) das interacções que envolvem a leitura; iv) a duração (em minutos) das interacções que envolvem a escrita; v) o tempo médio (em minutos) utilizado em actividades de leitura na última semana; vi) o tempo médio (em minutos) utilizado em actividades de escrita na última semana.

3. Frequência de deslocações à biblioteca.

Para obter a frequência de deslocações à biblioteca foi criada a seguinte questão: “No último ano, quantas vezes foram a um biblioteca com o/a vosso/a filho/a?”. Foi criado um formato de resposta aberto.

Interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias

4. GOCIAC - Grelha de observação dos comportamentos interactivos de adultos e crianças (cf. Anexo 7).

A construção desta grelha baseou-se na revisão e análise de medidas destinadas à avaliação da interacção entre Pais e filhos durante a leitura de histórias, usadas noutras investigações (DeBruin-Parecki, 2007; Dickinson, & Smith, 1994; Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Neuman, & Bredekamp, 2000). Na GOCIAC cruzaram-se as dimensões usualmente contempladas na literatura com os momentos de leitura, procurando desta forma avaliar os comportamentos que ocorrem durante os três momentos de leitura. Antes da leitura de histórias avaliam-se as dimensões: “activação de conhecimentos prévios e envolvimento da criança”. Durante a leitura são contempladas as dimensões: “promoção da leitura interactiva e conhecimentos sobre o material escrito”; “promover a compreensão da história”. Após a leitura da história são avaliadas as dimensões: “apoiar a compreensão”; “promover o conhecimento sobre o material escrito”. Nos estudos revistos não encontramos em nenhuma referência aos comportamentos que ocorrem antes e depois de acabada a leitura de livros. As categorias criadas basearam-se nos estudos sobre compreensão oral e leitura, atenção para o impresso e a leitura

dialógica (Evans, Williamson, & Pursoo, 2008; Hindman *et al.*, 2008; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Van Kleeck, 2008).

Cada comportamento foi conceptualmente definido de acordo com as interacções expectáveis para crianças em idade pré-escolar. A selecção dos comportamentos a observar decorreu da revisão da literatura efectuada (DeBruin-Parecki, 1999; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Zucker *et al.*, 2010). Após a enumeração de comportamentos a listagem foi avaliada por especialistas tendo-se revisto o tipo de comportamentos e a sua descrição operacional. Foram definidos 32 comportamentos para caracterizar a acção do adulto e 32 para a criança, os quais se apresentam relacionados entre si. Por exemplo, um dos comportamentos avaliados no adulto é: “*Dá oportunidade à criança para segurar o livro, folhear e apontar imagens, letras e palavras*” e o comportamento da criança que lhe pode corresponder é: “*Segura o livro, folheia-o e aponta imagens, letras e palavras, de modo espontâneo ou não*”. O sistema de codificação permite o registo do número de vezes que um comportamento ocorre, permitindo o cálculo do total de interacções realizadas pelas crianças e pelos adultos em cada categoria.

5. EQAI - Escala da qualidade afectiva da interacção (cf. Anexo 8).

A construção dos itens resultou da revisão da literatura (Aram, & Aviram, 2009; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Sonneschein, & Munsterman, 2002; Sutton *et al.*, 2007). Foram elaborados 12 itens os quais foram apreciados por duas especialistas de modo independentes. A estes foi pedido para se pronunciarem sobre a relevância de cada item e sobre a precisão na sua formulação. Procurou-se deste modo assegurar que os itens constituíam uma amostra representativa do construto e que os mesmos não incluíam nem ambiguidades nem induziam a resposta dos sujeitos. A escala permite avaliar comportamentos verbais e não-verbais que traduzem interacções agradáveis e calorosas entre Pais e crianças, designadamente no que concerne à linguagem adoptada, postura, contacto ocular, gestos, expressão facial, posicionamento físico, atenção e envolvimento percebido dos adultos e das crianças. Cada item é cotado numa escala *Likert* de 7 pontos que avalia a frequência da ocorrência dos comportamentos, em que 1 corresponde a “nunca” e 7 a “sempre”.

Para estabelecer as características psicométricas da escala que incluía 12 itens na versão inicial, foram visualizados 71 vídeos. Na selecção dos itens tomaram-se como critérios: i) serem saturados apenas num factor; ii) as saturações serem superiores a

0.40; iii) apresentarem um poder discriminativo superior ou igual a 0.30; iv) influenciarem de modo adequado o coeficiente de consistência interna. Considerando em simultâneo estes critérios eliminaram-se dois itens. A versão final da escala inclui 10 itens e o coeficiente de consistência interna é elevado ($\alpha = .89$). Quanto ao poder discriminativo, verifica-se que os coeficientes de correlação item-total sugerem bons índices de validade interna, variando entre .34 e .82.

Recorreu-se à análise em componentes principais, com rotação *varimax* para analisar a estrutura da escala. Adoptou-se o critério de Kaiser para seleccionar o número de factores, uma vez que o número de variáveis contempladas é menor que 30. Deste modo, escolheram-se os factores cujo *eigenvalue* é superior a 1 (Pestana & Gageiro, 2003). Os valores do teste de KMO ($KMO = .81$) e do teste de esfericidade ($\chi^2 = 495.56$; $gl = 45$; $p < .001$) respeitam os critérios necessários para se proceder à análise factorial exploratória (Pestana, & Gageiro, 2003). Foi extraído um factor que explica 54% da variância dos resultados. As saturações factoriais (cf. Tabela 31) variam entre .43 e .89.

Tabela 31 – Estrutura factorial da EQAI

Itens	Qualidade Afectiva
Reforço.	.66
Proximidade física.	.64
Adequação da linguagem para manter o interesse da criança	.73
Partilha do livro com a criança.	.70
Partilha da história com a criança.	.76
Risos relacionados com a exploração da história.	.72
“Calor” na interacção.	.89
Experiência agradável para o adulto.	.88
Experiência agradável para a criança.	.84
Conversas paralelas não relacionadas com a história.	.43
<i>Eigenvalue</i>	5.4
% variância explicada	54.0%

Avaliação das competências de literacia emergente

6. Teste de Identificação de Competências Linguísticas – TICL (Viana, 2004)

É um teste referenciado a critério para utilização com crianças entre os 4 e os 6 anos. Avalia o conhecimento lexical e morfossintáctico, a memória auditiva e a reflexão sobre a língua. A avaliação do conhecimento lexical inclui as provas de nomeação de partes do corpo, objectos, elementos pertencentes a um determinado campo semântico e cores, bem como provas de identificação de verbos que definem acções, explicitação de funções e opostos e utilização de locativos. Esta parte do teste é composta por 64 itens. A avaliação do conhecimento morfossintáctico contempla tarefas de concordância de

género e número, plurais, graus de adjectivos, compreensão de estruturas complexas e avalia ainda a formação do pretérito perfeito. Inclui 27 itens. A terceira parte do teste apresenta 19 itens e avalia a memória auditiva, inclui as provas de repetição de pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens e de sequencialização narrativa. A avaliação da capacidade da criança reflectir sobre a língua, com 24 itens, inclui tarefas de avaliação da correcção sintáctica dos enunciados, de segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas e a identificação auditiva de sílabas iniciais e finais. Em termos de qualidades métricas o teste apresenta um factor que traduz a competência global da criança no domínio da linguagem expressiva e é responsável por 65% da variância dos resultados. O coeficiente de consistência interna do TICL é de .93. Este teste permite calcular os resultados obtidos em cada parte do TICL e um total global.

7. Conhecimento das letras.

Neste estudo usou-se o mesmo procedimento relatado no estudo 1 para avaliar o conhecimento das crianças sobre o nome das letras.

8. Avaliação da compreensão oral.

Para avaliar esta dimensão adoptou-se um procedimento semelhante ao adoptado noutras investigações (Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Spinillo, & Mahon, 2007). A tarefa consiste na realização de perguntas após a leitura de uma história.

A história escolhida intitula-se “Ovos Misteriosos”, da escritora Luísa Ducla Soares e é destinada a crianças em idade pré-escolar, estando referenciada na lista de obras do Plano Nacional de Leitura para esta faixa etária. As perguntas elaboradas implicam a identificação de informação explícita na história (compreensão literal) ou a realização de inferências. A formulação das perguntas foi alvo de uma reflexão falada por duas especialistas no domínio da compreensão.

A história e os itens são apresentados em formato digital (cf. Anexo 9). Para a digitalização do livro foi obtida previamente a autorização da autora. Cada página foi disposta num *slide* recorrendo ao *software Microsoft PowerPoint*. A sequência e duração de apresentação dos *slides* são geradas automaticamente. A audição da história e a visualização das imagens demorava 9 minutos. Concluída a audição completa da história, era repetida a audição de cada página e imediatamente apresentadas as perguntas relativas a esse excerto. Com este procedimento procurou-se controlar o efeito da memória na resposta das crianças. Foram efectuadas 22 perguntas, das quais 5

eram literais e 17 inferenciais. Recorreu-se a um formato do tipo verdadeiro/falso. Esta opção foi considerada de modo a facilitar a resposta por parte das crianças, bem como permitir a inclusão de um maior número de perguntas (Campbell, 2005). A nota final corresponde ao somatório das perguntas respondidas correctamente.

9. Compreensão das convenções da leitura e escrita (Teixeira, 1993).

Neste estudo usou-se o mesmo procedimento relatado no estudo 1 para avaliar as convenções da escrita.

10. EMLECJI – Escala de motivação para a leitura e para a escrita em crianças no jardim-de-infância (cf. Anexo 10).

Esta escala foi construída para avaliar a motivação das crianças em idade pré-escolar para a leitura e para a escrita. A sua construção baseou-se na revisão da literatura naquele domínio bem como na análise de instrumentos relacionados com o construto (Baker, & Scher, 2002; Mata, 2002).

A EMLECJI é um instrumento de auto-relato que procura avaliar três dimensões da motivação para a leitura e a escrita: i) prazer; ii) expectativas de leitor/escritor; iii) valor. Optou-se por construir uma versão digital da prova, de modo a facilitar e motivar as crianças para a sua resposta. Cada questão e alternativa de resposta aparecem em formato sonoro. Foi usada uma escala *likert* de 3 pontos.

Após ouvir uma pergunta, surgem três dinossauros no ecrã. Clicando em cada um pode ouvir-se: “Eu gosto muito”; “Eu gosto mais ou menos” ou “Eu gosto pouco”. As crianças têm de escolher o dinossauro com que mais se identificam. Procurou-se que os dinossauros fossem os três “personagens simpáticas”. Ao colorir os mesmos, ocorreu um esforço para que as cores usadas não estivessem relacionadas com estereótipos sexuais ou que pudessem ser associados a clubes de futebol. Deste modo pretendia-se assegurar que a escolha dos dinossauros não fosse influenciada por aquelas variáveis.

Na construção dos itens existiu a preocupação de ir mudando ao longo da prova a posição dos dinossauros e o valor da *likert* a que eram associados. Os itens relativos a cada dimensão foram organizados de modo alternado ao longo do instrumento.

Antes do início da prova, o avaliador transmitia as seguintes indicações às crianças: “Vou fazer-te várias perguntas sobre a leitura e a escrita. Sei que tu ainda não aprendeste a ler, mas quero que tentes responder às perguntas que vais ouvir. Após cada pergunta, vão aparecer três dinossauros. Cada um vai dar a sua opinião. Os três pensam

coisas diferentes sobre a leitura e a escrita. O que quero que faças é que me digas qual dos dinossauros é mais parecido contigo”.

Considerando a idade das crianças e a necessidade de se manterem envolvidas na aplicação da prova foi ainda criado um quarto dinossauro. De três em três perguntas o quarto dinossauro aparece no ecrã e que reforça positivamente a criança, através de elogios verbais, como “muito bem”; “isso mesmo”; “fantástico”; “excelente”.

Seguindo as indicações da literatura (Pasquali, 2001) foi efectuada a reflexão falada dos itens por duas especialistas neste domínio e testados com crianças em idade pré-escolar. No que se refere aos itens, a grande maioria não suscitou dúvidas na compreensão, tendo sido interpretados no sentido pretendido. Os itens em que as crianças demonstraram dificuldades de compreensão foram reformulados.

Na análise dos itens recorreu-se ao estudo da validade e da fidelidade das respostas de 172 crianças em idade pré-escolar. O estudo da validade de construto foi efectuada com recurso à análise em componentes principais, com rotação *varimax*. Ao nível da fidelidade foi calculado o coeficiente de consistência interna.

O cálculo do teste KMO (KMO = .77) e de esfericidade ($\chi^2 = 451.67$; gl= 55; $p < .001$) indicam valores adequados para se proceder à análise factorial exploratória (Pestana, & Gageiro, 2003).

A escala (cf. Tabela 32) inclui 11 itens. Foram extraídos três factores com *eigenvalues* superiores a 1.0, que explicam 58.82% da variância dos resultados.

O factor 1 – Prazer – corresponde a sentimentos de envolvimento e interesse durante os momentos de leitura e escrita, nos diferentes contextos em que a criança se insere. As saturações variam entre .65 e .81. Este factor explica 12.84% da variância dos resultados. O coeficiente de consistência interna é de .61.

O factor 2 – Expectativa de leitor/escritor – corresponde à perspectiva da criança face ao modo como espera ser bem-sucedida na aprendizagem formal da leitura e escrita, incluindo ainda as expectativas de sucesso face às tarefas de leitura e de escrita. Este factor explica 15.25% da variância dos resultados. As saturações factoriais variam entre .63 e .81. O coeficiente de consistência interna é de .74.

O factor 3 – Valor – corresponde à importância que a criança atribui à leitura e à escrita e aos motivos e/ou incentivos para investir em diferentes actividades de literacia. As saturações variam entre .72 e .80. O factor explica 30.73% da variância dos resultados. O coeficiente de consistência interna é de .76. Os baixos valores de

consistência interna podem estar relacionados com o número de itens em cada factor, que é reduzido.

Tabela 32 – Estrutura factorial da EMLECJI

Itens	Prazer	Expect.	Valor
Gostas de ver livros?	.762		
Gostas de ler?	.805		
Gostas de tentar adivinhar o que está escrito nas revistas?	.646		
Quando fores grande será que vais ler?		.686	
Quando cresceres será que vais inventar histórias para crianças?		.813	
Quando fores grande vais contar histórias aos teus filhos?		.775	
Quando cresceres será que vais passar tempo a escrever?		.629	
É importante ler em casa com os Pais?			.718
As pessoas que escrevem são interessantes?			.801
Saber escrever é importante para comunicar com as outras pessoas?			.741
Saber escrever é importante para enviar mensagens a quem está longe?			.715
<i>Eigenvalue</i>	1.41	1.68	3.38
% variância explicada	12.84	15.25	30.73

Procedimentos

Para a realização do programa foi solicitada a colaboração de duas IPSS's do concelho de Matosinhos. Na reunião ordinária de início de ano lectivo, efectuada com os Pais, foi-lhes apresentado o projecto. Estiveram presentes 60 Pais tendo-se inscrito quarenta. Apenas foram considerados para o estudo os Pais que participaram em mais de 50% das sessões presenciais (N=29). O grupo de controlo foi constituído por Pais cujas crianças frequentavam as salas dos 4 e dos 5 anos de uma IPSS de um concelho próximo de Matosinhos. Vinte e nove Pais aceitaram responder a um conjunto de questões e autorizaram a avaliação dos filhos. Os procedimentos usados na aplicação das provas foram iguais no grupo de Pais e respectivos filhos, que participaram no programa (grupo experimental) e no grupo de controlo.

O programa de literacia familiar foi implementado entre Janeiro e Junho de 2009. Envolveu 12 sessões presenciais, cada uma com a duração aproximada de uma hora. Os horários das sessões foram definidos de acordo com a disponibilidade dos Pais. Todas as sessões foram realizadas numa sala cedida pelos dois jardins-de-infância onde decorreu a implementação do projecto. Durante a sessão os filhos dos participantes permaneciam no jardim-de-infância com as auxiliares. Foram criados dois grupos de Pais: um com 10 e outro com 19 Pais. A sua participação era voluntária e gratuita. Todos os materiais distribuídos nas sessões eram igualmente gratuitos. As dozes sessões foram realizadas em simultâneo nas duas IPSS's, com uma frequência quinzenal. Cada

sessão era iniciada com a definição dos objectivos da mesma e a interligação com a sessão anterior. Posteriormente ocorria a realização de actividades práticas, precedidas pela sua explicação. O final da sessão consistia na avaliação da mesma e na análise da aplicabilidade das estratégias abordadas aos diferentes contextos familiares. A partir da segunda sessão foi entregue aos participantes, no final de cada sessão, em formato digital, uma versão diferente da aplicação informática criada.

A implementação do programa implicou ainda a realização de uma sessão nas Bibliotecas Municipais de Matosinhos e de S. Mamede de Infesta, que se encontravam próximas das instituições em que decorreram as sessões. Após estas visitas foi estabelecido um plano de cooperação com as bibliotecárias por forma a possibilitar o registo das requisições de livros efectuados pelos Pais nas bibliotecas. A aplicação do programa seguiu o planeamento descrito no capítulo 2.

A avaliação dos efeitos do programa foi efectuada recorrendo a um *design* quase experimental com grupo de controlo e grupo experimental e duas medidas repetidas no tempo. O primeiro momento de avaliação ocorreu entre Dezembro de 2008 e Janeiro de 2009 e o segundo em Julho de 2009.

A avaliação dos Pais e das crianças nos dois grupos, experimental e de controlo, coincidiu no tempo, ocorrendo, tal como no previsto no planeamento do estudo, antes e após a implementação do programa de intervenção.

A aplicação dos questionários aos Pais realizou-se na primeira e na última sessão do programa de intervenção, tendo sido preenchidos durante as sessões. Os Pais do grupo de controlo preencheram os mesmos questionários nas reuniões realizadas pelas educadoras, em Janeiro e em Julho.

As filmagens das díades (Pais-filhos) foram realizadas numa sala da IPSS frequentada por cada criança. A escolha da hora foi negociada com cada adulto em função das suas disponibilidades. Todos os Pais usaram os mesmos livros (“O Senhor Forte” e “O Rapaz do Nariz Comprido”, ambos da escritora Luísa Ducla Soares, os quais foram disponibilizados pelo investigador.

Os livros utilizados no pré e pós teste eram da mesma colecção e similares na duração, caracterização, tipo de escrita, complexidade linguística e ilustrações. Trata-se de 2 livros narrativos, com ilustrações coloridas e 8 páginas. Cada página inclui entre 25 a 50 palavras e engloba imagens coloridas relacionadas com a acção. Vários critérios foram usados na sua selecção, de acordo com as indicações da literatura (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Justice *et al.*, 2002; Murase *et al.*, 2005): a) livros que

combinassem imagem, texto e outras referências contextualizadas relativas ao impresso (por exemplo, a existência de uma placa onde surgem escritas as palavras “Jardim Zoológico”), de modo a facilitar o interesse pelas histórias e a oportunidade de interação focalizada no material escrito; b) livros com poucas páginas, para que ocorresse uma curta duração da leitura partilhada da história, no sentido de facilitar a atenção da criança durante toda a interação; c) livros com uma complexidade similar, já que as histórias com complexidades distintas propiciam tipos diferentes de interações.

O livro foi entregue ao adulto antes do início da filmagem. Nas instruções facultadas a cada adulto solicitava-se que procurassem ler o livro como faziam em casa. A duração de cada gravação demorou entre 2 e 16 minutos.

Os vídeos retratam a leitura partilhada de histórias de um livro não familiar, incluindo todas as interações sobre a história que ocorrem antes, durante e depois da sua leitura. Todas as interações extra textuais, ou seja, que iam além da leitura do texto, foram codificadas para se integrarem em 3 categorias mutuamente exclusivas de comportamentos manifestados na leitura da história. As interações que ocorreram entre o aparecimento do livro e o início da leitura foram consideradas na categoria “ativação de conhecimentos prévios e envolvimento da criança”. Todas as interações verificadas durante a leitura da história foram englobadas nas categorias “promoção da leitura interactiva e conhecimentos sobre o impresso” e “promover a compreensão da história”, enquanto as interações que ocorreram entre o final da leitura e a conclusão da sessão foram consideradas nas categorias “apoiar a compreensão” e “promover o conhecimento sobre o material impresso”. No sentido de contemplar as sugestões da literatura foram igualmente considerados os comportamentos relacionados com a exploração do conteúdo imediato (relacionado com questões literais), não imediato (relacionado com perguntas inferenciais) e com o impresso, que ocorriam durante toda a sessão. Codificaram-se quer as referências verbais, tais como os comentários, as perguntas e as respostas, bem como os comportamentos não-verbais, designadamente o apontar, folhear e o acompanhamento da leitura com o dedo, sendo recolhidas as frequências de cada comportamento.

O protocolo utilizado englobou a concepção do sistema de codificação, procedimentos de treino de aplicação do GOCIAC e da EQAI e discussão de critérios de cotação até se obter uma percentagem de acordo interobservadores considerada razoável para cada instrumento (85%). Com este fim, foram realizadas alterações ao sistema de

codificação da grelha de observação, que surgiram da visualização das interações, de modo a representar os comportamentos das díades em estudo. Posteriormente foram codificadas para cada instrumento de modo independente 46% das sessões de treino (num total de 35 sessões de treino com a leitura da mesma história por sujeitos que não participaram no estudo), por dois observadores independentes, de modo a determinar a fidelidade do sistema de codificação. As restantes sessões foram codificadas pelo segundo observador, que desconhecia os objectivos do estudo, bem como as sessões que se referiam aos momentos antes e após a implementação do programa de literacia familiar.

No que se refere à grelha de observação, o acordo interobservadores item-a-item variou entre 85% e 100%. Considerando as categorias conceptuais criadas, foram estudadas de modo independente as contribuições dos adultos e das crianças durante a leitura partilhada de histórias. Na EQAI, o acordo interobservadores variou entre 85 e 96.

A avaliação das crianças foi efectuada de modo individual. Cada avaliação tinha a duração aproximada de 50 minutos. A ordem de aplicação das provas foi igual para todas as crianças. A sua avaliação decorreu no jardim-de-infância durante a componente lectiva.

Resultados

A apresentação dos resultados foi organizada em função dos três grandes objectivos fixados para este estudo. As análises estatísticas efectuadas para avaliar o impacto do programa foram precedidas da verificação sistemática da equivalência entre os dois grupos (controlo e experimental). Todos os procedimentos estatísticos foram realizados com o recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 17.0.

Equivalência dos grupos experimental e de controlo no pré-teste

A verificação da equivalência dos grupos no pré-teste foi efectuada através do teste *t-student* para amostras independentes e do teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, consoante a normalidade da distribuição das variáveis e a natureza das mesmas.

Práticas de literacia familiar

Os dois grupos eram equivalentes em quase todas as medidas usadas para avaliar as práticas de literacia familiar. Verificou-se nas “Práticas de leitura e de escrita da criança sozinha” (cf. Tabela 33) que a média dos resultados no grupo experimental era superior à do grupo de controlo. A diferença era estatisticamente significativa.

Tabela 33 – Comparação dos resultados dos grupos experimental e de controlo nas práticas de literacia familiar no pré-teste

	G. Experimental		G. Controlo		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
Criança sozinha	9.70	7.13	3.00	6.06	2.996	39	.05
Práticas presenciadas	14.67	3.80	12.00	4.77	1.951	39	n.s.
Práticas conjuntas	12.04	3.08	12.93	1.77	-.996	39	n.s.
N.º actividades leitura/dia	1.13	.45	1.08	.29	.292	34	n.s.
N.º actividades escrita/dia	.88	.49	1.10	.57	-1.233	32	n.s.
Duração actividades leitura	17.50	9.41	23.64	14.85	-1.519	35	n.s.
Duração actividades escrita	19.38	16.17	17.78	16.98	.249	31	n.s.
Tempo leitura/semana	69.46	66.77	78.33	68.24	-.373	34	n.s.
Tempo escrita/semana	49.33	57.90	48.89	39.83	-.169	31	n.s.
Deslocações Biblioteca	.33	1.00	.08	.28	.90	38	n.s.

Interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias

A avaliação das interacções adulto-criança (cf. Procedimentos) envolveu a gravação em formato vídeo das interacções dos Pais com os respectivos filhos durante a leitura de um livro. No grupo experimental todos os Pais aceitaram efectuar a gravação, o mesmo não se verificou no grupo de controlo. Neste apenas 7 Pais aceitaram ser filmados. Dada a desproporção no número de casos nos grupos experimental e de controlo nesta variável, optou-se por seleccionar, de modo aleatório, o mesmo número, de casos do Grupo Experimental. Recorreu-se para tal à opção do SPSS “*Random sample of cases*”. Foi confirmada a equivalência entre os casos seleccionados com os não seleccionados do grupo experimental. Atendendo ao número de casos e ao facto dos

testes de normalidade indicarem uma distribuição não normal dos resultados, a comparação dos resultados entre os dois grupos foi efectuada recorrendo ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney*.

Antes da aplicação do programa de literacia familiar verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 34) em todas as dimensões relacionadas com os comportamentos de interacção que ocorrem antes, durante e após a leitura.

Tabela 34 – Comparação dos resultados dos grupos experimental e de controlo nos comportamentos interactivos adulto-criança

	Grupo Experimental			Grupo Controlo			U	p	
	M	Med	Amp	M	Med	Amp			
Adulto	Antes L.	2.57	1.00	1-11	1.86	2.00	1-3	16.00	n.s.
	Durante L.	14.14	7.00	3-52	19.00	21.00	5-27	13.50	n.s.
	Após L.	.29	.00	.00-2	1.00	1.00	.00-3	14.50	n.s.
	Total	17.00	8.00	4-65	21.86	24.00	6-31	13.50	n.s.
	Conteúdo imediato	4.57	1.00	.00-23	6.71	7.00	1-11	13.50	n.s.
	Conteúdo não imediato	2.71	1.00	.00-15	2.00	2.00	.00-6	21.50	n.s.
	Focalização no impresso	.86	.00	.00-3	3.00	2.00	.00-8	12.00	n.s.
	Criança	Antes L.	.86	.00	.00-5	.86	1.00	.00-2	11.00
Durante L.		7.14	4.00	.00-27	11.00	7.00	5-24	17.00	n.s.
Após L.		.43	.00	.00-2	.57	.00	.00-2	12.00	n.s.
Total		8.43	5.00	.00-34	12.43	8.00	5-28	18.50	n.s.
Conteúdo imediato		2.86	.00	.00-15	6.29	4.00	3-13	10.00	n.s.
Conteúdo não imediato		1.86	.00	.00-10	1.57	1.00	.00-6	20.00	n.s.
Focalização no impresso		.43	.00	.00-2	.86	1.00	.00-2	17.50	n.s.

Para avaliar a equivalência dos grupos na EQAI foram inicialmente analisados os pressupostos relacionados com a normalidade das distribuições e a homogeneidade da variância. O valor do teste *Shapiro-Wilks* é de .90 ($gl = 14$, $p > .05$). No que concerne a homogeneidade da variância verifica-se que as variâncias são homogéneas nos dois grupos ($F=.008$; $p>.05$). O teste *t* permitiu verificar que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental ($M= 40.43$; $DP= 11.86$) e o de controlo ($M= 42.29$; $DP= 10.92$) no que se refere à qualidade afectiva da interacção, antes da introdução da variável independente ($t = .305$, $gl = 12$, $p > .05$).

Competências de literacia emergente

Na comparação dos resultados nas várias medidas usadas na avaliação das competências de literacia emergente (cf. Tabela 35) verificou-se que apenas na prova “Reflexão sobre a língua” as diferenças entre o grupo experimental e de controlo eram estatisticamente significativas.

Tabela 35 – Equivalência nos grupos GC e GE antes do programa de literacia familiar no desenvolvimento literácito

	G. Experimental		G. Controlo		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
C. Lexical	51.69	6.78	51.07	6.60	-.353	56	n.s.
C. Morfossintáctica	19.76	3.33	18.38	3.03	-1.649	56	n.s.
Memória Auditiva	11.97	2.11	11.45	3.49	-.683	56	n.s.
Reflexão Língua	12.52	3.21	9.90	5.74	-2.145	56	.05
TICL	95.93	12.90	90.79	15.25	-1.385	56	n.s.
Conhecimento letras	9.28	8.23	6.07	6.95	-1.603	56	n.s.
Convenções leitura/escrita	12.93	5.31	13.31	5.91	.257	56	n.s.
EMLECJI	28.57	3.73	29.83	4.25	1.182	56	n.s.

Na tarefa de compreensão oral verificou-se que as distribuições não eram normais ($KS=.16$; $gl = 58$; $p > .001$). A comparação entre os dois grupos foi efectuada usando o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para testar a equivalência dos grupos. No grupo experimental o valor da mediana é de 12, variando os resultados entre 9 e 20. No grupo de controlo o valor da mediana é de 13 com uma variação entre 7 e 18. Estas diferenças não são estatisticamente significativas ($U=412.5$; $p>0.05$).

Avaliação do impacto do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”

O estudo do impacto do programa nas práticas de literacia familiar relatadas pelos Pais e nas competências de literacia emergente envolveu a realização de análises de variância com duas medidas repetidas no tempo e a consideração do factor grupo (ANOVAS’s mistas), bem como a análise da co-variância (ANCOVA) quando não se verificou a equivalência dos grupos no pré-teste. Foi ainda calculada a magnitude dos efeitos e comparados os resultados com os valores sugeridos na literatura (Cohen, 1988) como indicando um efeito pequeno ($d= .2$), intermédio ($d=.5$) e grande ($d=.8$).

Previamente foram analisados os pressupostos subjacentes à realização destas análises (Pestana, & Gageiro, 2003). Todos os critérios foram verificados.

O estudo do impacto do programa relativo à frequência de comportamentos observados durante a leitura partilhada de histórias envolveu o cálculo da diferença entre os resultados finais e iniciais, devido ao reduzido número de sujeitos avaliados. Posteriormente procedeu-se ao estudo da diferença de médias através do teste não paramétrico *Mann-Whitney*.

Práticas de literacia familiar

Os resultados da análise de variância, considerando duas medidas repetidas no tempo e o factor grupo, efectuada são apresentados na tabela 36. As variáveis contempladas nesta análise envolviam práticas de leitura e de escrita da criança sozinha, práticas dos Pais presenciadas pela criança e práticas conjuntas, bem como outros indicadores relacionados com a data de início das actividades de leitura e de escrita e a duração das mesmas.

Tabela 36 – Efeito do programa de literacia familiar nas práticas de literacia familiar

	G. Experimental				G. Controlo				F	gl	p	Mag. Efeito
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste					
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP				
Práticas presenciadas	14.67	3.80	14.15	3.81	12.00	4.77	13.36	3.91	2.490	1	n.s.	-
Práticas conjuntas	12.04	3.08	13.22	2.45	12.93	1.77	11.29	4.01	7.166	1	.01	.16
N.º activid. leitura/dia	1.13	.45	1.13	.55	1.08	.29	1.27	.65	.817	1	n.s.	-
N.º activid. escrita/dia	.88	.49	1.00	.52	1.10	.57	1.11	.33	.500	1	n.s.	-
Duração activ. Leitura	17.50	9.41	23.96	13.75	23.64	14.85	20.10	16.54	1.895	1	n.s.	-
Duração activ. Escrita	19.38	16.17	20.22	12.66	17.78	16.98	18.75	9.54	.006	1	n.s.	-
Tempo leitura/semana	69.46	66.77	136.30	100.00	78.33	68.24	80.00	59.42	2.296	1	n.s.	-
Tempo escrita/semana	49.33	57.90	96.09	101.33	48.89	39.83	71.87	47.35	.341	1	n.s.	-
Deslocações Biblioteca	.33	1.00	4.48	7.30	.08	.28	.08	.28	4.33	1	.04	.10

Apenas nas variáveis “práticas de leitura e de escrita conjuntas entre a criança e os Pais” e “deslocações a bibliotecas” as hipóteses são confirmadas (hipóteses 1 e 5), verificando-se que as diferenças encontradas são estatisticamente significativas e favoráveis ao grupo experimental (as hipóteses 2 e 4 não se confirmam).

No que se refere às práticas de leitura e de escrita da criança sozinha, os resultados da análise de covariância indicam (cf. Tabela 37) que o programa de literacia familiar não produziu um efeito nas crianças do grupo experimental. No segundo

momento de avaliação as diferenças entre os dois grupos não são estatisticamente significativas, pelo que a hipótese relativa a esta variável (h3) não é confirmada.

Tabela 37 – Efeito do programa de literacia familiar nas práticas da criança sozinha

	Pré-teste		Pós-teste	F	p	M. E.
	M	DP	M estimada			
G. Experimental.	9.70	7.13	10.24	.883	1	n.s.
G. Controlo	3.00	6.06	8,60			

(M.E.- Magnitude do efeito)

Interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias

No sentido de avaliar o efeito do programa nos comportamentos de interacção adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias foi calculada a diferença na frequência de comportamentos dos adultos e das crianças entre o pós e o pré-teste. Para testar a diferenças de médias entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nas diferentes variáveis, calculou-se o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (cf. Tabela 38).

Tabela 38 – Impacto do programa nos comportamentos interactivos durante a leitura partilhada de histórias

	Grupo Experimental				Grupo Controlo				U	p	
	M	Med	Min.	Max.	M	Med	Min.	Máx.			
Adulto	Dif. antes leitura.	5.57	4.00	1	16	-7.1	-1.00	-3	-1	.50	.001
	Dif durante leitura	10.43	6	-2	30	-9.00	-11.00	-12	-2	.50	.001
	Dif após leitura.	11.71	6.00	.00	34	.29	.00	-2	2	8.00	.05
	Dif total leitura	27.71	26.00	9	68	-9.43	-11.00	-15	.00	.00	.001
	Dif conteúdo imediato	7.57	7.00	-1	18	-3.86	-5.00	-8	.00	2.00	.01
	Dif conteúdo não imediato	13.14	9.00	3	37	.29	2.00	-5	3	2.00	.01
	Dif focalização no impresso	1.43	1.00	-2	7	-1.71	-1.00	-5	1	8.50	.05
Criança	Dif antes leitura	5.00	3.00	.00	17	-.57	-1.00	-2	1	2.00	.01
	Dif durante leitura	8.86	6.00	-2	22	-8.86	-6.00	-19	0	1.00	.001
	Dif após leitura	10.14	5.00	0	26	1.14	1.00	-2	6	8.50	.05
	Dif Total	24.00	17.00	2	51	-8.29	-5.00	-21	-1	.00	.001
	Dif conteúdo imediato	6.14	4.00	1	13	-6.00	-4.00	-2	10	.00	.001
	Dif conteúdo não imediato	13.29	10.00	1	33	-.43	-1.00	-4	2	2.00	.01
	Dif focalização no impresso	3.71	2.00	0	12	.29	.00	-2	4	10.00	n.s.

(Dif- Diferença entre os resultados obtidos no pós e no pré-teste)

Os resultados obtidos indicam que se registaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e de controlo no pós-teste. Em todas as categorias o programa de literacia familiar produziu um aumento estatisticamente

significativo na frequência dos comportamentos dos adultos e das crianças durante a leitura partilhada de histórias. Os dados confirmam a hipótese formulada (h6). O programa contribui igualmente para o aumento de elocuições produzidas por adultos e crianças relacionadas com o conteúdo imediato e não imediato da história, as diferenças encontradas são estatisticamente significativas. Verificou-se ainda uma evolução estatisticamente significativa da atenção para o impresso por parte dos adultos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as crianças dos dois grupos face à atenção que dirigem para o material escrito.

Para avaliar o efeito do programa na qualidade afectiva da interacção foi efectuada uma análise de variância, considerando duas medidas repetidas no tempo e o factor grupo (cf. Tabela 39). Devido ao reduzido número de participantes (N = 14) foi calculado igualmente o poder do teste, verificando-se que o seu valor foi de .91. Do primeiro para o segundo momento de avaliação regista-se um aumento no valor da média dos resultados. As diferenças observadas entre os dois grupos são estatisticamente significativas, pelo que se confirma a hipótese formulada (h7). O valor da magnitude do efeito é moderado.

Tabela 39 – Efeito do programa de literacia familiar na qualidade afectiva da interacção

	Pré-teste		Pós-teste		F	p	M. E.
	M	DP	M	DP			
G. Experimental	40.43	11.86	58.29	8.12	12.71	.01	.514
G. Controlo	42.29	10.92	35.14	6.20			

(M.E. - Magnitude do efeito)

Competências de literacia emergente

Com o objectivo de avaliar o impacto do programa no desempenho das crianças foram efectuadas análises de variância com duas medidas repetidas no tempo (cf. Tabela 40). Especificamente foram analisadas as diferenças entre os dois grupos nas competências de literacia emergente: conhecimento lexical; conhecimento morfossintáctico; memória auditiva; reflexão sobre a língua; compreensão oral; compreensão das convenções da leitura e da escrita; conhecimento de letras; motivação para a leitura e para a escrita.

A análise dos resultados obtidos (cf. Tabela 40) permite-nos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e de controlo nas variáveis relacionadas com o conhecimento morfossintáctico, a reflexão sobre a língua,

o conhecimento de letras, compreensão das convenções da leitura e da escrita e a motivação para a leitura e a escrita. Estas hipóteses são, portanto, confirmadas (hipóteses 9, 11, 13, 14 e 15). A magnitude do efeito é em todas as variáveis baixa (Cohen, 1988).

Nas variáveis conhecimento lexical e memória auditiva as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, pelo que não se confirmam as hipóteses formuladas (hipóteses 8 e 10).

Tabela 40 – Efeito do programa de literacia familiar nas competências de literacia emergente

	G. Exp.				G. Cont.				F	gl	p	M.E.
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste					
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP				
C. lexical	51.69	6.78	59.24	3.04	51.07	6.60	56.76	4.16	2.75	1	n.s.	-
C. morfosintáctico	19.76	3.33	23.07	2.42	18.38	3.03	20.14	2.96	4.94	1	.05	.081
Memória auditiva	11.97	2.11	14.69	1.63	11.45	3.49	13.21	3.20	3.09	1	n.s.	-
TICL	95.93	12.90	115.34	7.63	90.79	15.25	102.66	12.54	15.57	1	.001	.218
Conhecimento letras	9.28	8.23	14.66	7.98	6.07	6.95	8.90	7.45	4.86	1	.05	.080
Convenções Leitura/Escrita	12.93	5.31	18.17	4.86	13.31	5.91	15.31	6.49	11.99	1	.001	.176
EMLECJI	28.57	3.73	30.79	2.91	29.83	4.25	29.62	3.94	5.787	1	.05	.094

(M.E.- Magnitude do efeito)

Atendendo à não equivalência estatística dos grupos antes da introdução da variável independente, nos resultados da prova de “Reflexão sobre a Língua”, o impacto do programa foi analisado através da realização da análise de covariância (ANCOVA). Como se pode verificar pela análise dos resultados apresentados na tabela 41, registam-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e de controlo. O valor da média estimada é superior nas crianças cujos Pais participaram no programa. O valor da magnitude do efeito é moderado (Cohen, 1988).

Tabela 41 – Efeito do programa de literacia familiar na prova de reflexão sobre a língua

	Pré-teste		Pós-teste	F	p	M. E.
	M	DP	M estimada			
G. Experimental.	12.52	3.21	17.47	22.05	.001	.286
G. Controlo	9.90	5.74	13.43			

(M.E.- Magnitude do efeito)

Para avaliar o impacto do programa no desempenho das crianças na tarefa de compreensão oral foi calculada a diferença de desempenho das crianças entre pós e o

pré-teste. Posteriormente foi efectuado o teste não paramétrico *Mann-Whitney* para verificar se existiam diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Tabela 42 – Impacto do programa na compreensão oral

	M	Med	Min.	Max.	U	p
G. experimental	1.90	1.00	-1.00	6.00	307.50	n.s.
G. controlo	.66	1.00	-7.00	7.00		

(M.E.- Magnitude do efeito)

Os resultados (cf. Tabela 42) indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que concerne a evolução no desempenho na compreensão oral entre o pré e o pós-teste. A hipótese não se confirma para esta variável (h12).

Discussão dos Resultados

Neste estudo procurou-se analisar o impacto de um programa de literacia familiar. Os seus efeitos foram avaliados em três áreas: i) ao nível das práticas de literacia familiar relatadas pelos pais; ii) ao nível das interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias; iii) ao nível das competências de literacia emergente.

No que se refere à primeira área mencionada, os indicadores utilizados para esta avaliação têm sido referidos na literatura como adequados para conhecer a frequência e os hábitos de literacia das famílias (Mata, 2006; Saracho, & Shirakawa, 2004).

O programa de literacia familiar apresentou um impacto significativo ao nível das práticas de leitura e de escrita conjuntas entre a criança e os Pais. Não foram encontradas diferenças nas práticas da criança realizadas na condição “sozinhas” e “presenciadas”. Este dado poderá reflectir as opções tomadas ao nível do programa. Foi sobretudo valorizado o aumento das interacções entre os Pais e as crianças, não sendo tão valorizadas as dimensões relacionadas com as práticas presenciadas pelas crianças ou concretizadas pela criança sozinha. Uma vez que não existe nenhum estudo experimental em que se tenha utilizado o mesmo instrumento de avaliação, não é possível comparar directamente os resultados obtidos. No entanto, verifica-se que o aumento da frequência de experiências de literacia conjuntas vai ao encontro dos resultados relacionados com os comportamentos interactivos durante a leitura partilhada de histórias, onde se evidencia igualmente um aumento significativo das interacções

Pais-filhos. As práticas presenciadas pela criança e as que esta realiza sozinha parecem constituir actividades intimamente relacionadas com rotinas que desde cedo se estabelecem entre os pais e os filhos, resultando de dinâmicas familiares complexas e perpetuadas ao longo do tempo. Neste sentido, a sua mudança poderá requerer que nos programas sejam contemplada esta dimensão.

De um modo geral, o programa de literacia familiar facilitou o aumento da frequência das práticas de literacia entre pais e filhos, verificando-se igualmente mudanças na maioria dos indicadores usados para caracterizar as competências de literacia emergente.

Nos restantes indicadores (data de início das actividades de leitura e de escrita e a duração das mesmas) não foram encontradas mudanças. Através da análise das médias relativas ao número de vezes que estas actividades são realizadas e da sua duração verifica-se que as actividades de leitura tendem a ser as mais realizadas pelas famílias. À semelhança de outros estudos (Mata, 2006) as actividades relacionadas com a escrita e a duração destas experiências tende a ser mais reduzida e menos valorizada pelos Pais. Uma das razões poderá prender-se com o facto de os Pais lerem mais do que escrevem, provavelmente porque poderão ter mais dificuldade em escrever com os filhos. As actividades propostas de escrita deverão ser objecto de refinamento neste programa.

Ao analisar os resultados é ainda evidente a sua elevada dispersão. Os desvios-padrão são em alguns casos superiores às médias encontradas, o que sugere uma grande heterogeneidade nas práticas de literacia familiar. Esta diversidade verificada quer na frequência, quer nas actividades realizadas foi igualmente encontrada no estudo de Hammett, Van Kleeck e Hubertt (2003) sobre a leitura partilhada de histórias e pode explicar o reduzido impacto do programa nos indicadores utilizados.

O impacto positivo do programa em várias das dimensões avaliadas é consonante com a avaliação informal realizada pelos participantes no programa. De um modo geral, a opinião dos Pais sobre a intervenção foi positiva, sendo encarada como uma forma de conhecer novas estratégias de promoção da leitura e da escrita e enriquecer as actividades já realizadas nos contextos familiares. O carácter inovador de algumas das actividades sugeridas foi relatado pelos Pais. Destas actividades as mais destacadas relacionaram-se com a aplicação informática e com os jogos sobre a consciência fonológica. No que se refere à aplicação, os participantes mencionaram a diversidade de tarefas que incluíam e a dimensão lúdica associada à aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto aos jogos de consciência fonológica foi-lhe atribuída uma maior

relevância devido ao facto de ser uma competência desconhecida da maioria dos Pais e de envolver uma acção deliberada para a promover. Finalmente, o envolvimento e interesse dos filhos nas diferentes actividades e o aumento das experiências realizadas em conjunto foram outros aspectos salientados como resultantes do programa de literacia familiar. A monitorização das actividades foi outro dos aspectos positivos mencionados pelos Pais. A utilização dos registos de leitura e do gráfico relativo às actividades realizadas com os Pais permitiu, segundo estes, a tomada de consciência da frequência de concretização de tarefas relacionadas com a leitura e a escrita, facilitando a sistematização de rotinas e hábitos familiares. Na maioria das vezes, eram as crianças que lembravam os Pais da necessidade de preencher estes registos.

Este estudo permitiu ainda descrever e analisar o impacto de uma intervenção direccionada para a promoção de comportamentos interactivos durante a leitura partilhada de histórias. Antes do programa de literacia familiar verificou-se que, em termos descritivos, eram produzidas mais elocuições durante a leitura da história, do que antes ou após essa leitura. Dickinson e Smith (1994) verificaram esta mesma tendência, relatando que era escassa a exploração antes e após a história. A maioria dos adultos opta por minimizar as interacções extra textuais centrando-se sobretudo na leitura da história (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003).

Quanto ao conteúdo das interacções, ocorreu uma predominância de elocuições centradas na história por parte das crianças, com recurso ao contexto imediato da mesma. Mais uma vez estes resultados são similares aos encontrados noutras investigações, nas quais as interacções durante a leitura partilhada de histórias focalizam-se mais no conteúdo do texto e nos significados atribuídos (Hindman *et al.*, 2008). As perguntas que avaliam a compreensão literal e respectivas respostas sobre a história parecem ser as mais frequentes, não só no estudo realizado, como também em estudos europeus e americanos (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Zucker *et al.*, 2010). A reduzida utilização de interacções que exigem distanciamento da realidade imediata foi igualmente evidenciada no estudo português de Peixoto, Leal e Cadima (2008). Finalmente, as focalizações no impresso antes do programa eram raras, constatando-se que o contacto das crianças com o material escrito ocorria de um modo implícito, no decorrer da exploração da história (Evans, & Saint-Aubin, 2005; Evans, Williamson, & Pursoo, 2008; Hindman *et al.*, 2008; Justice, Pullen, & Pence, 2008).

A qualidade afectiva das interacções avaliada no primeiro momento era elevada, considerando os valores máximos da escala, embora se verificasse heterogeneidade nas interacções, como se pode depreender da análise do desvio-padrão. As diferenças estatisticamente significativas observadas na qualidade afectiva das interacções sugerem que a utilização da aplicação informática, bem como outras actividades de iniciativa dos Pais terão permitido criar experiências agradáveis e divertidas para o adulto e a criança (Kassow, 2001; Mata, 1999). O tipo de livro utilizado, narrativo, pode ter contribuído para a facilitação de um clima emocional positivo (Anderson *et al.*, 2004).

Embora a relação adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias seja distinta consoante ocorra num contexto pouco conhecido ou no seu ambiente familiar (Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005), verificou-se a existência de comportamentos interactivos entre adultos e crianças num clima de partilha e envolvimento, sendo utilizadas estratégias como o reforço positivo, os elogios, o encorajamento de uma postura activa da criança, bem como comportamentos não-verbais, tais como sorrisos e alterações na expressão facial, que tornaram as sessões de leitura do grupo experimental mais divertidas, participativas e lúdicas (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Sutton *et al.*, 2007). Um outro indicador que parece ter contribuído para um efeito moderado da introdução da variável independente na qualidade afectiva das interacções (Cohen, 1988) relaciona-se com o aumento do envolvimento e da participação activa das crianças. Através da melhoria e da frequência dos comportamentos interactivos, parece ter sido potenciada a qualidade afectiva da interacção (Sutton *et al.*, 2007).

Este estudo tinha como objectivo comparar o efeito de estratégias de leitura partilhada de histórias, ensinadas aos adultos, no estilo de interacções. Os resultados demonstram que o programa de literacia familiar produziu um efeito estatisticamente significativo em todas as dimensões avaliadas, excepto nas focalizações das crianças acerca do impresso.

A interacção subjacente à leitura partilhada de histórias no primeiro momento de avaliação caracterizava-se pela focalização na leitura propriamente dita da história, sendo reduzida a frequência de comportamentos focalizados no impresso e no conteúdo do texto (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003). A participação e o envolvimento das crianças eram reduzidos, embora o ambiente emocional fosse empático, lúdico e divertido

Nos participantes do grupo experimental verificou-se um aumento nos comportamentos dos Pais antes, durante e após a leitura das histórias. Estes resultados

são similares aos obtidos por Janes e Kermani (2001). Após um treino centrado na leitura partilhada de histórias, 30% dos adultos melhorou o modo como interagia com as crianças durante a actividade. No presente estudo verificou-se que os adultos aumentaram de modo estatisticamente significativo a frequência com que realizavam perguntas relacionadas com o conteúdo dos textos e que implicavam o distanciamento da história. O aumento das perguntas inferenciais permitiu verificar que os adultos conseguiram modificar o tipo de perguntas criando desafios cognitivos mais complexos. A orientação das crianças para o texto, por parte dos Pais, aumentou também de modo estatisticamente significativo. Estas evidências são similares às encontradas por Levi e colaboradores (2006), quando realizaram um treino centrado na exploração explícita do impresso, quer através de comportamentos verbais, quer não-verbais. Através de uma avaliação qualitativa constatou-se que as actividades previstas no programa contribuíram para desmistificar crenças parentais sobre o contacto com o material escrito, bem como tornar o conhecimento e a exploração do texto como uma meta na experiência de leitura com crianças em idade pré-escolar.

No que se refere ao impacto do programa nos comportamentos das crianças durante a leitura partilhada de histórias, assistiu-se a um aumento estatisticamente significativo das elocuições nos três momentos, especialmente durante a leitura. Atendendo à importância para o desenvolvimento das crianças que estas sejam envolvidas activamente na leitura, pode concluir-se que o programa de literacia familiar potenciou a participação activa das crianças. Para este resultado pode ter contribuído a realização frequente de registos de leitura e a elaboração de gráficos com a frequência da ocorrência da leitura partilhada de histórias, que podem ter constituído modos de monitorização das actividades desenvolvidas com as crianças, bem como incentivos a um maior envolvimento nestas acções.

A única categoria avaliada em que não ocorreram mudanças estatisticamente significativas relaciona-se com a atenção das crianças para o texto. Embora o tipo de elocuições dos adultos que se direccionavam para o material escrito tenha aumentado este não teve repercussões nos comportamentos das crianças. Podem ser avançadas várias explicações para estes resultados. Em primeiro lugar pode supor-se que as estratégias utilizadas pelos adultos para aumentar a atenção para o material escrito possam ter sido insuficientes ou pouco eficazes. Em segundo lugar, a atenção para o texto é uma estratégia que pode necessitar de um treino mais sistemático.

A análise dos desvios-padrões e da amplitude de resultados permite-nos concluir que a heterogeneidade de práticas dos Pais bem como a sua frequência durante a leitura é elevada. Dados similares foram encontrados por Hammett, Van Kleeck e Hubertt (2003). Considerando estas evidências, um desafio para investigações futuras poderá incidir na análise de comportamentos semelhantes de Pais e crianças que tendem a ocorrer durante a leitura partilhada de histórias, entre a diversidade de interações que são características desta actividade. Uma metodologia que tem vindo a ser utilizada neste âmbito é a análise de *clusters* que facilita o estudo sobre o modo como as combinações de comportamentos variam de uma forma consistente (Hammett, Van Kleeck, & Hubertt, 2003; Peixoto, & Leal, no prelo).

No que concerne à influência no desenvolvimento das competências de literacia emergente, à semelhança de outros estudos (Justice, & Pullen, 2003; Paris, & Hoffman, 2004), verificou-se um impacto significativo do treino parental no desenvolvimento. Porém, as mudanças observadas não ocorreram em todas as variáveis que foram consideradas. Não se registaram diferenças ao nível do conhecimento lexical e da memória auditiva das crianças do grupo experimental. Várias explicações podem ser avançadas para estes dados. Analisando a diferença das médias obtidas no pré e no pós teste nos dois grupos registam-se mudanças entre os dois momentos. É possível que exista uma variável externa ao programa que tenha contribuído para as mudanças observadas nos dois grupos. Todas as crianças avaliadas frequentam o jardim-de-infância. As actividades realizadas neste contexto poderão ter sido responsáveis pelos ganhos que foram observados nos dois grupos. Neste estudo não é possível confirmar esta hipótese. Pensamos que em futuros estudos, será de contemplar a análise da programação efectuada nestes contextos. Esta informação poderá ser relevante para explicar alguns dos dados obtidos.

Uma segunda explicação poderá estar relacionada com o próprio programa. As actividades previstas poderão não ser suficientes ou as mais adequadas para otimizar mudanças naquelas variáveis. Por último, as medidas usadas poderão não ser sensíveis a mudanças que possam efectivamente ter ocorrido.

Os resultados do programa indicam que não houve mudanças ao nível da compreensão da linguagem oral. Noutros estudos têm sido encontrados resultados distintos. Van Kleeck, Woude e Hammett (2006) relataram que, após 8 semanas de treino fornecido aos adultos com a criação de perguntas inseridas ao longo da leitura partilhada de histórias, ocorreu uma melhoria significativa da compreensão literal e

inferencial das crianças. Fontes e Cardoso-Martins (2004) no programa de intervenção realizado, que incluía a leitura partilhada de histórias, verificaram mudanças favoráveis ao grupo experimental. Uma possível explicação para os resultados encontrados no presente estudo pode relacionar-se com a dificuldade da prova criada. A ser confirmada esta hipótese a prova não permitira apreciar eventuais ganhos por ser excessivamente difícil. O procedimento adoptado foi semelhante ao encontrado nos estudos revistos (Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Spinillo, & Mahon, 2007). A avaliação da compreensão oral inclui habitualmente a leitura de um texto em voz alta seguido de perguntas também efectuadas em voz alta, às quais a criança deve responder. Na construção da tarefa procurou-se usar um procedimento que assegurasse a constância das condições na aplicação da prova. Por esta razão optou-se por usar uma leitura digital do texto e das perguntas, controlando assim efeitos que poderiam decorrer do avaliador. Entende-se que para uma avaliação mais precisa da compreensão oral é necessário a construção de provas para as quais se estabeleça as suas características psicométricas.

Os ganhos mais elevados foram obtidos ao nível da consciência fonológica, na compreensão das convenções da leitura e da escrita e no conhecimento do nome das letras. Estes resultados vão ao encontro de outras investigações (Anthony *et al.*, 2002) que evidenciam uma melhoria significativa da *performance* das crianças após o treino parental. No pós-teste verifica-se que o grupo experimental aumentou a sensibilidade fonológica e as crianças progressivamente tornaram-se mais sensíveis a unidades linguísticas menores. As crianças parecem ter alargado o seu conhecimento sobre as convenções sobre a linguagem escrita, bem como sobre termos técnicos sobre a leitura e a escrita, aumentando o conhecimento sobre o nome das letras.

Estes resultados são particularmente importantes uma vez que estas competências são consideradas como preditoras da aquisição posterior da leitura (Aram, 2006; Horner, 2004; Martins, & Farinha, 2006; Silvén *et al.*, 2007; Stephenson *et al.*, 2008). Tratam-se igualmente de domínios em que o treino explícito e intencional parece promover em curtos espaços de tempo evoluções significativas no desempenho das crianças (Paris, & Hoffman, 2004).

A eficácia do programa é ainda relevante por tratar-se de uma intervenção sistemática e intencional, significativamente distinta de uma abordagem de antecipação das aprendizagens escolares. Através de actividades lúdicas e divertidas as crianças adquiriram competências importantes.

Por último, na variável motivação para a leitura e a escrita foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimental e de controlo. Na primeira avaliação os resultados elevados e similares nos dois grupos.. Estes resultados são similares aos encontrados noutros estudos (Lopes, 2005; Mata, 2004), nos quais se constata que as crianças em idade pré-escolar evidenciam níveis elevados de motivação para a leitura e a escrita, julgando ser capazes de corresponder aos desafios que posteriormente irão enfrentar. Após a participação parental no programa, a motivação das crianças do grupo experimental mostrou-se significativamente superior à das crianças do grupo de controlo. Estes resultados vão compatíveis com outras investigações (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001) em que também se assistiu a uma melhoria na motivação das crianças cujos Pais foram alvo de treino. Esta dimensão parece ter sido influenciada pela criação de ambientes significativos de exploração de actividades e experiências relacionadas com a leitura e a escrita. A qualidade das interacções com os pais do grupo experimental pode ter contribuído para estas evidências, na medida em que se assistiu a um aumento das actividades relacionadas com a literacia emergente, da participação das crianças enquanto elementos activos na construção de significados pessoais, bem como uma associação entre a criação de oportunidades relacionadas com a literacia e a necessidade de proporcionar momentos lúdicos e divertidos entre adultos e crianças.

O aumento da motivação para a leitura e para a escrita nas crianças do grupo experimental pode igualmente estar relacionado com a diversificação dos materiais utilizados que facilitaram a realização de diferentes experiências de contacto com a leitura e a escrita. Para as crianças e pais do grupo experimental foi possível conhecer uma escritora infantil, géneros de textos diversificados, suportes de actividades distintos (desde livros, a *cd's*) e recorrer à biblioteca local. Estas experiências parecem ter constituído oportunidades de proximidade com a leitura e escrita, facilitando a partilha de sentimentos e opiniões e incentivando as tentativas de leitura e escrita das crianças (Wigfield, 1997).

O recurso à biblioteca local parece ser uma mais-valia, na medida em que a assiduidade das crianças e dos Pais a este local aumentou significativamente. A deslocação a bibliotecas é um aspecto referenciado como importante na literatura, na medida em que propicia o acesso a uma enorme variedade de livros em vários suportes e formatos, permite às crianças diversificarem as suas experiências em torno da leitura e

da escrita e aumenta a acessibilidade aos livros (Bártolo, 2004; Wigfield, & Guthrie, 1997).

A utilização do cartão da biblioteca parece ter contribuído para a adesão das crianças à ida à biblioteca, funcionando como um reforço extrínseco. A possibilidade de ganharem um prémio surpresa quando preenchem cada cartão de requisição de livros, facilitou a mudança de práticas das crianças e dos pais do grupo experimental. Foram entregues 4 prémios no máximo a cada criança (uma bola de plástico, um conjunto de lápis de cor, um chocolate e um diploma de participação na biblioteca). Embora numa fase inicial a deslocação à biblioteca estivesse associada à obtenção de um reforço extrínseco, quando estes deixaram de ser entregues os prémios, a deslocação frequente à biblioteca manteve-se. Os resultados do primeiro estudo, bem como os obtidos no inquérito nacional aos hábitos de leitura (Santos *et al.*, 2007) e por Ribeiro e colaboradores (2009) de forma consistente mostram que a deslocação a bibliotecas não é um hábito enraizado. A mudança observada poderá explicada no quadro das teorias comportamentais da aprendizagem. De acordo com Viana e Martins (2009) “*para que se dê início à actividade e para que dela possam advir consequências que permitam gerar motivação intrínseca, é necessário investir na motivação extrínseca*” (p. 22). Esta afirmação sugere que para a aquisição e manutenção de um comportamento é necessário numa fase inicial proporcionar reforços extrínsecos que ajudem a iniciar e a manter o comportamento. Quando a este se associam experiências positivas a sua manutenção passa a ser determinada por factores intrínsecos.

CONCLUSÃO

É hoje consensual considerar que a aprendizagem da leitura e da escrita constituem alicerces para aprendizagens posteriores (Viana, 2005). As investigações realizadas nas últimas décadas contribuíram para uma compreensão mais aprofundada sobre as exigências destas aprendizagens, a classificação das dificuldades e respectiva explicação, as orientações para o delineamento de intervenções de cariz remediativo, bem como dos factores que se apresentam como facilitadores dessas aprendizagens.

A análise das condições facilitadoras orientou a investigação para uma faixa etária particular, correspondente à idade pré-escolar. Este enfoque traduz uma hipótese, aceite pela generalidade dos investigadores, segundo a qual a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia antes do seu ensino formal (Haney, & Hill, 2004; Justice, & Pullen, 2003; Kassow, 2006). Nos anos que antecedem o início da escolaridade obrigatória, as crianças constroem em interacção com o meio, um conjunto de hipóteses sobre a linguagem escrita (Martins, 2000; Martins, & Niza, 1998; Mata, 2004).

Sem a pretensão de apresentar de um modo exaustivo os objectivos variados que têm orientado a investigação realizada neste âmbito, podem distinguir-se três linhas. A primeira, de índole mais descritiva, procura a caracterização dos conhecimentos, competências e hipóteses que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita. Uma segunda orienta-se para a descrição e tentativa de explicação sobre o modo como os contextos de vida das crianças promovem o seu desenvolvimento literário. Neste âmbito, o jardim-de-infância e a família são os sistemas mais estudados. Na terceira linha encontramos um duplo propósito: a construção de projectos e /ou programas que permitam otimizar o desenvolvimento literário das crianças, mostrando as potencialidades desta intervenção e avaliando os seus efeitos. Esta última linha tem presente uma hipótese clara, embora nem sempre explicitada, segundo a qual a literacia emergente, expressão usada para definir o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre e para com a leitura e a escrita que as crianças, antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever possuem (Justice, & Kaderavek, 2002; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Whitehurst, & Lonigan, 1998), se desenvolve e pode ser promovida.

Esta tese enquadra-se na investigação da literacia emergente, no impacto das práticas de literacia familiar no seu desenvolvimento e na construção/avaliação de programas de literacia familiar.

A revisão da literatura sobre este domínio, bem como dos estudos empíricos efectuados, permitem-nos, nesta conclusão, uma reflexão teórica sobre alguns aspectos

considerados críticos na aprendizagem da leitura e da escrita, desde logo relacionados com questões sobre o “quando”, “quem”, “como”, “onde”, “o quê” e “para quê”. Além de discutir estas questões, propomo-nos analisar criticamente os principais contributos da investigação realizada apontando, igualmente, as suas limitações. Por último, procuraremos tecer algumas considerações sobre as implicações educativas resultantes deste trabalho.

Aprendizagem da leitura e da escrita ...”quando”, “quem”, “como”, “onde”, “o quê” e “para quê?”

Uma das preocupações de Pais, professores, psicólogos e outros técnicos de educação relaciona-se com a *altura certa* para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Todos os países têm estipulada uma idade para iniciar a escolaridade obrigatória; Portugal fixou os seis anos. Os resultados da investigação sugerem que, mesmo antes de existir um ensino explícito, as crianças desenvolvem um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre a literacia. Todas estas experiências podem ser consideradas oportunidades de aprendizagem e influenciam o modo como as crianças iniciam o processo de alfabetização (Carter, Chard, & Pool, 2009; Coyne, McCoach, & Kapp, 2007). Neste sentido, pode considerar-se que a aprendizagem da leitura e da escrita começa a ocorrer desde cedo, sem que seja possível fixar “*quando é, ou deve ser*” este cedo, a partir das experiências que são proporcionadas de um modo que pode ser, ou não, intencional do ponto de vista do adulto.

Reconhecendo que as crianças aprendem através das oportunidades que lhes são proporcionadas (Aram, 2006; Silvén *et al.*, 2007), torna-se essencial que exista intencionalidade na concretização das iniciativas relacionadas com a leitura e a escrita. A intencionalidade reflecte-se na realização de acções visando atingir determinados fins, sendo fundamental a existência de objectivos claros, ou seja, é necessário perceber para que serve a utilização de determinada actividade. Deste modo, as iniciativas criadas junto das crianças antes do 1.º ciclo devem, de forma deliberada (embora não obrigatoriamente explícita) promover as competências consideradas pela literatura como facilitadoras da posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita (Martins, & Farinha, 2006; Yopp, & Stapleton, 2008). A tónica no desenvolvimento das competências de literacia emergente não se justifica apenas pela sua relação com o sucesso escolar, é um objectivo em si mesma, devendo ser enquadrada no âmbito mais geral do próprio desenvolvimento literácito.

A intencionalidade das acções na educação pré-escolar é distinta do ensino explícito e formal que ocorre a partir do 1.º ano em, pelo menos, duas dimensões: i) no modo de encarar o papel dos adultos; ii) nos resultados esperados. Enquanto na escola o ensino formal se encontra sob a responsabilidade de um professor, as actividades realizadas antes do 1.º ciclo podem ser desenvolvidas, além do educador de infância, por outros adultos, nomeadamente Pais, avós, amigos, familiares, entre outros. O papel destes agentes educativos não pressupõe a antecipação das aprendizagens escolares, mas antes a promoção das competências de literacia emergente que constituem como que uma bagagem de suporte às futuras aprendizagens. Os educadores apresentam responsabilidades distintas dos Pais e outros familiares, embora possam contribuir para o mesmo objectivo de promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Também no que concerne aos resultados esperados é possível distinguir as actividades realizadas antes e após a escolaridade obrigatória. Até ao 1.º ano, não existe em Portugal um currículo formal, com objectivos definidos (Dionísio, & Pereira, 2006; Sim-Sim, 2001) e, como tal, não existem igualmente níveis esperados de aquisição por parte das crianças. Esta questão é bastante pertinente, uma vez que a ausência de critérios normativos definidos para a entrada na aprendizagem formal pode implicar dificuldades em definir objectivos educativos e metas a atingir e em identificar crianças em risco de posteriores dificuldades neste domínio. Face a esta realidade torna-se essencial recorrer à investigação no sentido de se utilizarem valores normativos e esperados para a idade das crianças, nas diferentes competências que são consideradas relevantes promover antes do 1.º ciclo (Sim-Sim, 2001). Com a publicação, no final de 2010, das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, passou a haver uma especificação das competências expectáveis que as crianças devem atingir; contudo não tem o mesmo significado da especificação que é definida para a escolaridade obrigatória.

Após a aprendizagem formal, existem objectivos de aprendizagem a cumprir por parte das crianças, ou seja, aprendizagens esperadas para cada ano lectivo, em que a descodificação leitora é o primeiro grande desafio dos alunos (Lopes, 2005). Neste nível aparecem claramente os conceitos de dificuldade e de insucesso, o que não se aplica à educação pré-escolar.

Existem, portanto, diferentes resultados esperados para as crianças em idade pré-escolar (aquisição de competências de literacia emergente) e para os alunos que iniciam

a aprendizagem formal da leitura e da escrita (aprendizagem da descodificação leitora, da velocidade de leitura, da compreensão leitora).

Em ambos os momentos é importante promover nas crianças/alunos atitudes positivas face à leitura e à escrita. Na educação pré-escolar é incentivado o “aprender a brincar”. As actividades lúdicas fazem parte do quotidiano dos jardins-de-infância e são mais apelativas e consideradas apropriadas, uma vez que facilitam a realização de interacções positivas entre os adultos e as crianças (Dionísio, & Pereira, 2006; Mata, 2008; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Sonnenschein, & Munsterman, 2002). No 1.º ciclo o carácter lúdico subjacente às aprendizagens não é tão consensual, sendo mais valorizado o carácter sistemático com que as acções são realizadas (Lopes, 2005).

Através da definição do “quando” foi possível igualmente constatar que o “quem” pode ser assumido por diferentes agentes educativos. Adoptando uma concepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve iniciar-se o mais cedo possível, surgem como elementos fundamentais neste processo os Pais e os docentes. Enquanto os educadores e os professores do 1.º ciclo possuem conhecimentos especializados neste domínio e, como tal, conhecem as estratégias adequadas à idade e nível de escolaridade das crianças, o mesmo não acontece com os Pais. A heterogeneidade de crenças, competências e acessibilidade à leitura e à escrita por parte dos Pais é muito grande, pelo que as oportunidades proporcionadas às crianças são também muito diferentes (Sutton *et al.*, 2007; Zhou, & Salili, 2008). Reconhecendo a importância da criação de experiências enriquecedoras e intencionais antes de as crianças ingressarem no 1.º ciclo, é considerado fundamental sensibilizar os Pais para as potencialidades que a sua acção, durante os anos que precedem o início da escolaridade obrigatória, pode ter no percurso escolar dos filhos.

A resposta ao “como” é distinta consoante os adultos envolvidos no processo. Mais uma vez, os educadores e os professores do 1.º ciclo possuem conhecimentos especializados que lhes permitem dar resposta a esta questão, elaborando planos de intervenção adaptados aos níveis e competências das crianças e dos alunos. Ainda assim, e de acordo com as novas informações proporcionadas pela investigação neste domínio, têm sido desenvolvidos programas para os docentes aprofundarem conhecimentos e procedimentos que têm sido considerados eficazes para a aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2001). Os Pais, por seu turno, possuem poucos recursos onde podem obter informações sobre as estratégias a desenvolver com as crianças com vista à promoção da literacia emergente. Como consequência,

desenvolvem poucas actividades neste domínio, muitas das quais baseadas na sua experiência enquanto crianças ou nas suas crenças sobre a eficácia das mesmas (Levy *et al.*, 2006; Lynch, 2009).

Esta lacuna justifica iniciativas e investimento na construção e implementação de programas de literacia familiar visando dotar os Pais de conhecimentos sobre o seu importante papel no desenvolvimento da literacia emergente. Os resultados dos estudos que avaliam os efeitos destes programas sugerem que os mesmos produzem efeitos estatisticamente significativos, mesmo quando as intervenções são de curta duração (Senéchal, 2006b). A formação parental e a criação de recursos informativos e pedagógicos podem contribuir para o envolvimento dos Pais enquanto elementos activos e conscientes do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita dos filhos.

Para além da família, outro dos contextos de eleição para a promoção da literacia emergente é o jardim-de-infância. Ambos constituem os mais importantes microssistemas em que as crianças se inserem e onde desenvolvem um conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais significativas (Bronfenbrenner, 1979). É, pois, importante que os programas de literacia familiar sejam integrados nas práticas e projectos educativos dos jardins-de-infância e das creches e que sejam desenvolvidas acções coordenadas, coerentes e sistemáticas de articulação com as famílias, de forma a potenciar a estimulação das crianças.

O envolvimento parental é uma mais-valia no acompanhamento das crianças e na facilitação de experiências enriquecedoras no âmbito da literacia emergente, fomentando o estabelecimento de rotinas e hábitos de leitura que sabemos serem importantes ao longo da vida.

Contributos, limitações e questões de investigação

Nesta tese foram realizados dois estudos em momentos diferentes e apresentados de modo independente na dissertação. O primeiro estudo tinha como objectivos mapear as práticas de literacia familiar e analisar a sua relação com as competências de literacia emergente em idade pré-escolar. O segundo estudo visava a avaliação do impacto de um programa de literacia familiar.

Os dados obtidos no primeiro estudo permitiram a descrição do contexto familiar em torno das actividades de leitura e de escrita realizadas com crianças em idade pré-escolar e a avaliação das necessidades de intervenção no que concerne às práticas de literacia na família. Este conhecimento foi importante para a caracterização da

população e posterior definição de objectivos, de modo a adequar a intervenção às características e necessidades da população alvo.

São vários os autores que sugerem que na construção de programas é necessário assegurar a articulação com os contextos em que as famílias se inserem, de modo a tornarem-se significativos e aplicáveis a cada criança e a cada família (Carter, Chard, & Pool, 2009; Mata, 2010; Pahl, & Kelly, 2005).

Os resultados relacionados com as práticas de leitura dos Pais foram similares aos encontrados noutros estudos portugueses e internacionais (Curenton, & Justice, 2008; Mata, 2006; Rose, & Atkin, 2007; Santos *et al.*, 2007; Sénéchal, & LeFevre, 2002), apontando para uma heterogeneidade de hábitos dos adultos. Verificou-se ainda que, após controlar o efeito moderador do nível de educação dos Pais, as práticas de literacia realizadas no contexto familiar influenciam de modo estatisticamente significativo o desenvolvimento literário das crianças. Estes dados justificam a necessidade de sensibilizar os Pais para a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, bem como de melhorar os hábitos de leitura dos adultos.

No planeamento inicial da presente investigação, a constituição dos grupos experimentais e de controlo deveria ter sido feita a partir dos participantes do primeiro estudo e alocada de modo aleatório aos grupos experimental e de controlo. Desta forma ter-se-ia contemplado um dos requisitos que caracteriza os *designs* verdadeiramente experimentais. Restrições de ordem prática levaram-nos a constituir os grupos experimental e de controlo em função dos jardins-de-infância, usando grupos naturais. A primeira opção implicaria que os Pais tivessem de se deslocar para instituições que poderiam ser distantes quer da sua casa, quer do jardim-de-infância frequentado pelos filhos. Esta opção teria, decerto, implicações na decisão dos Pais de participarem no programa. A equivalência dos grupos não pôde ser assegurada com a constituição de grupos aleatórios, tendo sido analisada com recurso a procedimentos estatísticos. Quando a mesma não se verificava, a avaliação dos efeitos foi efectuada com recurso à análise de covariância.

Na selecção das medidas a usar, foi possível, em alguns casos, recorrer a instrumentos já publicados; noutros foi necessário proceder à sua adaptação e/ou construção. Deste modo, a presente investigação contribuiu para a criação de instrumentos adaptados à faixa etária em questão e com características psicométricas adequadas, que se basearam na revisão da literatura e noutros instrumentos publicados (Aram, & Aviram, 2009; Baker, & Scher, 2002; DeBruin-Parecki, 2007; Dickinson, &

Smith, 1994; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Mata, 2002; Neuman, & Bredekamp, 2000; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Sonneschein, & Munsterman, 2002; Sutton *et al.*, 2007). Foram três os instrumentos desenvolvidos para o estudo: a prova de avaliação da motivação para a leitura e a escrita no jardim-de-infância (EMLECJI), a escala da qualidade afectiva da interacção (EQAI) e a grelha de observação dos comportamentos interactivos de adultos e crianças (GOCIAC).

Para a prova EMLECJI, optou-se por um formato digital, considerado com mais potencialidades para manter o envolvimento e a cooperação das crianças. No que concerne à avaliação das interacções adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias, constatou-se que alguns dos instrumentos nacionais são dirigidos a alunos do 1.º ciclo (Peixoto, Leal, & Cadima, 2008; Peixoto, & Leal, no prelo), tendo sido necessária a construção de uma grelha de avaliação adequada à análise dos comportamentos interactivos em crianças em idade pré-escolar. Na construção da grelha GOCIAC foram contemplados os três momentos da leitura de histórias (antes, durante e após a leitura), bem como os comportamentos interactivos relacionados com o material impresso.

A EQAI foi construída para avaliar a qualidade da interacção entre adultos e crianças. Esta prova foi construída com base nas sugestões da literatura que apontam como relevante considerar não apenas a frequência e diversidade de comportamentos observados durante a leitura de histórias, mas também a qualidade afectiva da interacção (Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Sutton *et al.*, 2007).

No capítulo 3 foram descritos os procedimentos de construção de cada instrumento, bem como as suas características psicométricas. É, no entanto, necessária a realização de outros estudos, recorrendo a um maior número de participantes, de forma a permitir testar a sua dimensionalidade com recurso à análise factorial confirmatória.

A avaliação da compreensão da linguagem oral seguiu os procedimentos adoptados noutros estudos (Fontes, & Cardoso-Martins, 2004; Spinillo, & Mahon, 2007). Após a audição de uma narrativa, as crianças eram convidadas a responder a um conjunto de perguntas. A fim de evitar variações na forma de ler o texto e/ou de formular as perguntas que poderiam influenciar o desempenho das crianças, optou-se por proceder a esta avaliação com recurso a uma aplicação informática. Atendendo à extensão da obra seleccionada, depois de uma leitura integral que permitia uma apreciação do sentido global da narrativa, as crianças voltavam a escutar a leitura, desta

vez, página a página. A leitura de cada página era seguida de duas perguntas com duas alternativas de resposta cada. Com este procedimento procurou-se controlar a subcarga mnésica que poderia interferir no desempenho das crianças. Concluída a investigação, considera-se que, à semelhança das outras provas que foram construídas, é necessário analisar as características psicométricas dos itens e dos resultados. Face à ausência desta informação é difícil perceber se os resultados encontrados ao nível da compreensão da linguagem oral indicará que o programa de literacia familiar não é suficiente para introduzir mudanças substantivas e/ou se a medida usada não avalia adequadamente o construto.

A diversificação dos indicadores do desenvolvimento literário e das práticas de literacia familiar considerados no segundo estudo, terão constituído uma mais-valia na avaliação do programa de intervenção. Neste estudo recorreu-se a instrumentos de auto-relato, provas referenciadas a critério e observações das interações adulto-criança. A heterogeneidade de indicadores permitiu obter uma avaliação dos efeitos dos programas em várias dimensões relacionadas com as práticas de literacia familiar, com as interações entre Pais e filhos e nas competências de literacia emergente. Na generalidade dos estudos revistos a avaliação do impacto incide sobre um menor número de variáveis. A decisão de avaliar estes três domínios, com as implicações que daí decorreriam em termos da complexidade de medidas a aplicar e a construir, foi tomada tendo em conta os objectivos delineados para o programa de intervenção. A maioria dos programas apenas avalia os efeitos observados ao nível das crianças (Sénéchal, 2006b). Todavia, tendo sido definido um conjunto de objectivos para o programa de literacia familiar desenvolvido, todos deveriam ser contemplados na avaliação. Concluído o estudo, esta opção permitiu responder a três questões fundamentais: O programa promove a quantidade e qualidade das práticas de literacia familiar? Aumenta as interações Pais-filhos durante a leitura partilhada de histórias e melhora a qualidade das mesmas? Facilita o desenvolvimento das competências de literacia emergente?

Os resultados obtidos sugerem que o programa teve repercussões relevantes nas dinâmicas familiares associadas à literacia emergente, designadamente durante a leitura partilhada de histórias e no desempenho das crianças neste domínio. À semelhança de outros estudos (Levy, *et al.*, 2006; Sénéchal, & LeFevre, 2002; Sénéchal, *et al.*, 2008), verificou-se que a participação dos Pais nas sessões conduziu a mudanças significativas,

do ponto de vista estatístico, no modo como passaram a perceber a aprendizagem da leitura e da escrita e no tipo de envolvimento com as crianças.

Para estes resultados podem ter contribuído três factores: i) embora muito estruturado, o programa conseguiu ir ao encontro das características das famílias; ii) a intervenção abrangeu um conjunto integrado, estruturado e sistemático de actividades práticas alicerçadas na investigação actual sobre literacia emergente e aprendizagem da leitura e da escrita e iii) foram fornecidos recursos diversificados que permitiram fomentar o envolvimento de adultos e crianças durante a leitura partilhada de histórias.

Uma das orientações referenciadas na literatura para assegurar a eficácia dos programas de literacia familiar (Mata, 2010) relaciona-se com a necessidade de estes atenderem às características das famílias, no sentido de promover e melhorar as rotinas já existentes e constituir uma expansão dos seus hábitos de literacia. A implementação de programas “*standardizados*”, de larga escala e definida sem conhecimento dos participantes e das dinâmicas familiares apresenta, à partida, uma menor probabilidade de ser eficaz na mudança de conhecimentos e de percepções (Saracho, & Shirakawa, 2004; Wasik, 2004). No programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” registou-se uma boa adesão dos participantes e o seu envolvimento ao longo das sessões. Tendo por referência as descrições efectuadas pelos Pais e a análise dos registos, o nível de estruturação não parece ter criado resistência por parte dos Pais. A partilha das experiências ocorridas em casa e no grupo e o incentivo a integrarem as propostas nas suas rotinas terá sido importante para o seu contínuo envolvimento. O papel e a acção do técnico responsável pela implementação do programa teve, no nosso entender, um contributo importante, na medida em que os Pais se sentiram competentes e estimulados.

A adesão e o interesse por parte das crianças, relatados pelos Pais nos momentos de partilha de experiências, poderão também ter contribuído para o aumento do envolvimento dos Pais ao longo das sessões.

São de salientar ainda três outros aspectos que consideramos determinantes para o êxito do programa no que concerne à assiduidade dos Pais. Em primeiro lugar, os horários em que se realizaram as sessões foram organizados em função dos progenitores. Em segundo lugar, as sessões decorreram quase todas nos jardins-de-infância dos filhos, não obrigando a deslocações para outros contextos. Por último, foi assegurada a colaboração da direcção dos jardins, tendo-se conseguido que durante a hora em que os pais participavam no programa os filhos ficassem com as assistentes

operacionais. Para a elevada assiduidade terá, eventualmente, contribuído a oferta, em quase todas as sessões, dos *cd's* com as propostas de actividades a realizar com os filhos.

De modo similar a outros estudos (Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Meagher *et al.*, 2008), verificou-se que a maioria dos participantes eram mães. Os destinatários da maioria dos programas de literacia familiar tendem a pertencer a níveis socioeconómicos desfavorecidos, possuindo reduzidas habilitações académicas e empregos precários (Aram, & Biron, 2004; Storch, & Whitehurst, 2001). Embora compreendendo as razões que justificam a selecção de famílias de níveis socioeconómicos desfavorecidos, pensamos que a heterogeneidade e as diferenças individuais podem constituir uma mais-valia para estes programas, associada, provavelmente, a efeitos de modelagem entre os participantes.

A leitura de histórias é, talvez, a actividade mais vulgar e mais incentivada, como forma de promover o desenvolvimento do gosto pela leitura (DeBruin-Parecki, 2007; McArthur, Adamson, & Deckner, 2005; Phillips, Norris, & Anderson, 2008). Após termos verificado que esta actividade era realizada por todas as famílias envolvidas no programa, procurou-se rentabilizar as estratégias já usadas pelos Pais e levá-los a partilhar essas experiências e a expandi-las de modo a potenciar a sua utilidade na promoção de outras competências, tais como a atenção sobre o impresso, que tendia a ser pouco valorizada durante a leitura partilhada de histórias.

Os programas revistos, para além de variarem na oferta (ou não) de materiais aos Pais, também se distinguiam pela explicitação dos racionais que sustentavam as actividades propostas, geralmente modeladas durante as sessões. Consideramos que a dimensão de modelagem deveria encontrar-se associada com a informação do “porquê” e “para quê”. Para cada actividade foram explicitados os contributos para o desenvolvimento literácito e para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta explicitação visava fomentar a generalização das práticas modeladas a outros contextos e a outros materiais e/ou suportes de escrita, embora esta dimensão não tenha sido avaliada. Em outros estudos de *follow-up*, que esperamos poder vir a realizar, embora com um número reduzido de sujeitos, tentaremos avaliar esta dimensão.

A acessibilidade a materiais de leitura e de escrita e a sua utilização foram fomentadas de três modos distintos: utilizando os materiais e livros existentes no contexto familiar; oferecendo aos Pais um conjunto de brochuras e uma aplicação informática e programando a deslocação a bibliotecas para utilização dos seus recursos.

Uma das limitações do programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” resulta do facto de terem sido apenas usados textos narrativos, quando a revisão da literatura aponta para a necessidade de grande diversidade de tipologias textuais (foram adoptados oito livros da escritora Luísa Ducla Soares e um livro da escritora Cristina Taquelim). Esta opção deriva do facto de a estrutura narrativa e a estrutura da linguagem oral assentarem nas práticas familiares pré-existentes. Deste modo, a utilização deste tipo de textos traria uma maior probabilidade de aumentar a adesão dos participantes e de os Pais se sentirem mais competentes e, por isso, mais dispostos a partilharem as suas experiências.

Esta limitação abre novas questões de investigação, de que destacaríamos a avaliação do efeito diferencial de programas que contemplem um ou vários tipos de livros.

Como forma de incentivo à deslocação às bibliotecas e à requisição de livros decidiu-se recorrer a reforços extrínsecos, designadamente à utilização do cartão “O Leituras” e do sistema de prémios associados à requisição de livros. Sendo uma prática comum nos Estados Unidos, no âmbito de projectos que visam aumentar a motivação para a leitura (Watkins, & Coffey, 2004; Wigfield, 1997), não o é em Portugal, podendo ser considerada uma opção susceptível de crítica. Os estudos sobre práticas de leitura mostram que os Pais raramente utilizam reforços extrínsecos como forma de motivar os filhos para a leitura (Ribeiro *et al.*, 2009). Nos programas de literacia familiar revistos, alguns dos quais realizados em bibliotecas, é valorizada a dimensão de deslocação às mesmas, porém não existem referências à utilização de reforços extrínsecos. Os dados obtidos indicam que esta opção terá contribuído para uma mudança comportamental. Se a mesma se mantém após a conclusão do programa, é uma questão que só um estudo de *follow up* permitiria avaliar.

A construção da aplicação informática, previamente referida, é um aspecto inovador no âmbito dos programas de literacia familiar. Para além das vantagens já mencionadas, o uso desta aplicação foi importante na medida em que a utilização deste tipo de recurso constituiu um guia para os Pais, ilustrando estratégias que podem ser efectuadas fazendo uso de outros materiais.

Embora os resultados obtidos com a implementação do programa tenham sido animadores, a magnitude dos efeitos é reduzida. Esta questão deve, por isso, ser ponderada, considerando os critérios sugeridos na literatura (Cohen, 1988) e a sua pertinência educativa. Quando comparada com os valores apontados por Cohen (1988),

a magnitude do efeito parece ser reduzida na maioria das dimensões avaliadas (até 0.2). No entanto, os critérios propostos por Cohen (1988) são utilizados para a avaliação da magnitude dos efeitos em geral e não no caso específico das intervenções educativas, ou ainda, dos programas de literacia familiar com crianças em idade pré-escolar. Deste modo, trata-se de valores de referência abrangentes. Torna-se, portanto, relevante comparar a magnitude dos efeitos com outros estudos similares, designadamente através de meta-análises. Quando se analisam estes estudos relativamente à magnitude dos efeitos de programas que visam a promoção de competências de literacia emergente (Bus, van Ijzendoorn, & Pelligrini, 1995) constata-se que os resultados são similares aos que foram obtidos por nós, ou seja, que a magnitude dos efeitos encontrada tende a ser baixa ou moderada, como ocorre no presente estudo. O mesmo acontece quando se analisa a magnitude dos efeitos de programas de literacia familiar com a faixa etária em questão (Sénéchal, 2006b). Além deste aspecto, é essencial analisar a pertinência educativa destes dados (Sénéchal, 2006b), ou seja, os resultados sugerem que é possível desenvolver as competências de literacia emergente através da formação dos Pais. A magnitude dessas mudanças é reduzida provavelmente devido à multiplicidade de factores que influenciam o desenvolvimento das crianças.

O valor mais elevado de magnitude do efeito foi encontrado na qualidade afectiva das interacções. Este resultado parece reflectir o conjunto de mudanças ocorridas e incidir no principal objectivo do programa. De um modo geral, o que se pretendia com o programa era a criação de hábitos de literacia familiar que desencadeassem dinâmicas susceptíveis de promover a aprendizagem e a motivação para a leitura e a escrita. Os resultados obtidos nesta dimensão revelam que os participantes além de se envolverem mais neste tipo de actividade, passaram a fazê-lo de um modo mais rico e emocionalmente investido do que anteriormente. Possivelmente o desenvolvimento da dimensão afectiva associada à leitura à escrita, ou seja, a criação de um clima afectivo positivo entre Pais e crianças facilitou igualmente o desenvolvimento literácito das mesmas, constituindo um motor para novas explorações e formas de interagir entre adultos e crianças. Deste modo e, de acordo com a investigação neste domínio (Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Sénéchal *et al.*, 2008; Sutton *et al.*, 2007), o programa de literacia familiar parece evidenciar que mais importante do que a quantidade e frequência da realização de actividades relacionadas com a leitura e a escrita é a qualidade afectiva com que essas acções são concretizadas.

Implicações para estudos futuros

Este programa foi implementado com uma reduzida articulação com as educadoras e os jardins-de-infância, de modo a controlar as condições de aplicação e apreciar o seu efeito. Cremos que uma maior articulação, nomeadamente no que respeita à utilização nos jardins-de-infância de outros tipos de textos, poderá associar-se a mais ganhos.

Embora a importância da abordagem da leitura e da escrita com crianças em idade pré-escolar seja reconhecida quer pela investigação, quer nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), ainda se assiste à desvalorização desta dimensão nas práticas pedagógicas de alguns educadores. A heterogeneidade de formações e a necessidade de reciclagem são algumas das justificações encontradas para esta realidade (Fernandes, 2005; Sim-Sim, 2001). Deste modo, a formação dos docentes deve ser considerada uma das apostas para a aplicação efectiva das estratégias subjacentes aos pressupostos da literacia emergente. Embora muito já tenha sido realizado na promoção da literacia emergente em Portugal (por exemplo, a publicação de brochuras para a educação pré-escolar no âmbito do PNEP), é necessária a existência de medidas sistémicas que envolvam os diferentes contextos em que as crianças de inserem.

Os resultados encontrados nesta investigação suscitam ainda a reflexão sobre o papel dos Pais na promoção da literacia emergente. Para estes resultados considera-se relevante o contributo da exploração teórica do programa com os Pais (o “*para quê*” e o “*porque*”). Esta estratégia foi inovadora e parece ter facilitado a tomada de consciência da importância associada à realização de actividades promotoras do desenvolvimento literário das crianças.

Impõe-se igualmente uma reflexão sobre as deslocações entre Pais e filhos às bibliotecas. Nem sempre estas idas podem significar que vão requisitar livros. Cada vez mais as bibliotecas, em particular as públicas, organizam actividades culturais, como *ateliers* de artes plásticas, de experiências no âmbito das ciências naturais, horas do conto, exposições temáticas. Nenhuma destas actividades implica a requisição e leitura de livros. Assim em estudos posteriores será importante não só questionar os Pais sobre a deslocação a bibliotecas, mas também inquirir sobre o que fazem com os filhos nas mesmas. Um aspecto adicional a contemplar, diz respeito ao acesso dos Pais às *newsletters* que as bibliotecas enviam via correio electrónico e o impacto que as

mesmas poderão ter no aumento da frequência das bibliotecas pelos Pais, enquanto leitores e educadores.

A análise do impacto que a aplicação informática teve nos participantes revelou que a mesma constitui um material de potencialidades não totalmente exploradas. Com alguns ajustamentos cremos que poderá, a breve prazo, ser disponibilizada a um público alargado.

Finalmente, o estudo realizado permite tecer algumas considerações sobre o papel dos psicólogos na educação, em geral, e na promoção da literacia emergente em particular. Os psicólogos, designadamente aqueles que lidam diariamente com a escola e a educação, devem adoptar uma intervenção eco-sistémica, valorizando a intervenção com os adultos significativos dos contextos em que as crianças se inserem, na medida em que mudanças nos seus comportamentos e crenças sobre literacia emergente conduzem a práticas promotoras da leitura e da escrita (Gutkin, & Curtis, 1999).

A ênfase na prevenção e essencialmente na promoção de intervenções de qualidade deve igualmente ser uma preocupação dos psicólogos. No caso específico da literacia emergente, o *empowerment* dos contextos (instituições de infância e contexto familiar) e dos adultos significativos deve ser uma prioridade, já que facilita o desenvolvimento de experiências enriquecedoras e o contacto com a linguagem escrita.

Como forma de conclusão, tomamos como nossas as palavras de Teresa Calçada (2009, p. 8): *“O leitor e a sua figura são filhos da ideia de liberdade, o seu nascimento é recente, decorre da modernidade. O seu trajecto, no entanto, já sofre grandes desafios, cujos contornos estamos agora a conhecer e sobre os quais reflectimos de forma acesa e discordante quanto ao seu futuro. Mas é exactamente por isso que não duvidamos que fazer leitores é algo de que a sociedade não pode prescindir, pois o leitor será sempre o construtor da diferença.”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (4^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J., & Shapiro, J. (2004). Examining the effects of gender and genre on interactions in shared book reading. *Reading Research and Instruction, 43*, 4, 1-20.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, L., Bacon, K., Phillips, B. M., & Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 65–92.
- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing, 19*, 489-515.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*, 175-194.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 588-610.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 17*, 4, 47-61.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*, 5, 415-438.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*, 239-269.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for literacy. *Educational Psychologist, 32*, 69-82.
- Baker, L., Serpell, R., & Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy-related learning in the homes of urban preschoolers. In L. Morrow (Ed.), *Family literacy: Multiple perspectives to enhance literacy development* (pp. 236-252). Newark, DE: International Reading Association.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1999). A five-year comparison of actual and recommended parental practices for promoting children's literacy development.

Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 19-23 April, Montreal, Canada.

- 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*, 452-477.
- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In J. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandez, & V. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Barreto, A., Preto, C., Rosa, M., Lobo, M., & Chitas, P. (2000). *A situação social em Portugal e na União Europeia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, ICL.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 33-47.
- Britto, P., & Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond shared book reading: Dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. *New Directions for Child and Adolescent Development, 92*, 73-87.
- Bus, A. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1976). *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed. Bloch.
- Calçada, T. (2009). Prefácio. In I. Ribeiro, & F. Viana (coord.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Almedina: Coimbra.
- Campbell, J. (2005). Single instrument, multiple measures: Considering the use of multiple item formats to assess reading comprehension. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carter, D., Chard, D., & Pool, J. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Educational Journal, 36*, 519-526.
- Caspe, M. (2003). Family literacy. A review of programs and critical perspectives. *Harvard Family Research Project*.

- Caspe, M. (2007). *Family involvement, narrative and literacy practices: Predicting low-income Latino children's literacy development*. Doctoral Thesis. New York University, New York.
- Chair, J. (1994). *The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs*. London: Sage Publications.
- Clay, M. M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, Maine: Stenhouse.
- Clay, M. M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland: Heinemann. Adaptação portuguesa: Alves, R. A., & Aguiar, C. (2003). *Segue-me, Lua*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conboy, J. (2003). Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. *Análise Psicológica*, 2, 21, 145-158.
- Cook, V. (2009). Review of family literacy programming literature. *Family Literacy*, 4-14.
- Coyne, M., & Harn, B. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools*, 43, 1, 33-43.
- Coyne, M., McCoach, B, & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30, 74-88.
- Crawford, P., & Zygouris-Coe, V. (2006). All in the family: Connecting home and school with family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33, 4, 261-267.
- Curenton, S., & Justice, L. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mother's education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19, 2, 261-283.
- Cruz, J. (2009). Intervenção precoce na aprendizagem da leitura e escrita. Comunicação apresentada na Conferência "Uma Árvore de Leituras: Semear Leituras". Biblioteca Municipal D. Dinis. Odivelas: 17-18 Setembro.
- Cruz, J., Costa, C., Silva, C., Silva, M., Pinto, P., Almeida, S., & Santos, T. (2010). "A Ler Vamos...": Um Projecto da Câmara Municipal de Matosinhos. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

- Cruz, J., Pinto, P., Pombal, F., & Pinto, A. (2008). Práticas de promoção de competências pré-leitoras no concelho de Matosinhos. In P. Martins (Ed.), *Actas do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Texto integral da comunicação disponível em CD-ROM.
- Cruz, J. & Ribeiro, I. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In I. Ribeiro, & F. Viana (coord.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Almedina: Coimbra.
- Danis, A., Bernard, J., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 369-388.
- De Abreu, M. & Cardoso-Martins, C. (1998). Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 85-104.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.
- DeBruin-Parecki, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices*. University of Michigan, Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. Acedido a 8 de Março de 2005, em <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-004/2-004.pdf>
- DeBruin-Parecki, A. (2007). *Let's Read Together: Improving Literacy Outcomes with the Adult/Child Interactive Reading Inventory (ACIRI)*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Deckner, D., Adamson, L., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.
- Defior, S. (2006). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. Comunicação apresentada no 6º Encontro nacional (4º internacional) em *Leitura, Literatura infantil & Ilustração*, Braga. 13-14 Outubro.
- De Jong, M., & Bus, A. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1, 145-155.

- Dickinson, D., & DeTemple, J. (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschooler's literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 2, 241-263.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*, 2, 105-122.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva, 24*, 2, 597-622.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*, 7, 554 - 557.
- Edmunds, K., & Bauserman, K. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *Reading Teacher, 59*, 5, 414-424.
- Ehri, L., & Wilce, L. (1985). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly, 20*, 32-35.
- Evans, M., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science, 16*, 913-920.
- Evans, M., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading, 12*, 1, 106-129.
- Fernandes, P. P. (2004). Literacia Emergente. In J. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandez, & V. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. Los Angeles: Sage.
- Fisch, S., Shulman, J., Akerman, A., & Levin, G. (2002). Reading between the pixels: Parent-child interaction while reading online storybooks. *Early Education & Development, 13*, 4, 436-446.
- Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology, 9*, 3, 173-184.

- Fontes, M., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconómico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 1, 83-94.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Frijters, J., Barron, R., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*, 466-477.
- Frosch, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 4, 445-474.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., & Mazzone, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*, 518-533.
- Gest, S., Freeman, N., Domitrovich, C., & Welsh, J. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 319-336.
- Guthrie, J., Laurel, A., Hoa, W., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282-313.
- Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*, 4, 237-250.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading, 3*, 199-205.
- Gutkin, T., & Curtis, M. (1999). School-based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. In C., Reynolds, & T., Gutkin, (Eds.), *The handbook of school psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hammer, C., Nimmo, D., Draheim, H., & Johnson, A. (2005). Book reading interactions between African American and Puerto Rican Head Start children and their mothers. *Journal of Early Childhood Literacy, 5*, 3, 195-227.
- Hammett, L., Van Kleeck, A., & Hubertt, C. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly, 38*, 4, 442-468.

- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-reaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care, 174*, 3, 215-228.
- Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. New York: Routledge Falmer.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 1, 75-90.
- Hindman, A., Connor, C., Jewkes, A., & Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 330-350.
- Horner, S. (2004). Observational learning during shared book reading: The effects on preschoolers' attention to print and letter knowledge. *Reading Psychology, 25*, 167-188.
- Irwin (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Janes, H., & Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: Pleasure or punishment? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*, 5, 458-465.
- Jong, P., & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*, 5, 389-414.
- Justice, L., Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*, 4, 8-12.
- Justice, L., Kaderavek, J., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 67-85.
- Justice, L., & Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 99-113.
- Justice, L., Pullen, P., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print to preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology, 44*, 3, 855-866.

- Justice, L. Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 30-40.
- Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher, 56*, 2, 184-193.
- Kassow, D. (2006). Parent-child shared book reading. Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute, 1*, 1, 1-9.
- Kogut, B. (2004). Why adult literacy matters. *Phi Kappa Phi Forum, 84*, 2, 26-28.
- Korat, O., Klein, P., & Drori-Segal, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing: An International Journal, 20*, 361-398.
- Kotaman, H. (2007). Turkish parents' dialogical storybook reading experiences: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology, 34*, 4, 200-206.
- Lachner, W., Zevenbergen, A., & Zevenbergen, J. (2008). Parent and child references to letters during alphabet book reading: Relations to child age and letter name knowledge. *Early Education and Development, 19*, 4, 541-559.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: Competência em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho. 13-14 Outubro.
- Leal, T. (2002). *Interacções educativas na família e no jardim-de-infância*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Levy, B., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home family experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*, 63-93.
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão! In J. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandez, & V. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. Porto: Edições Asa.

- Lynch, J. (2009). Print literacy engagement of parents from low-income backgrounds: Implications for adult and family literacy programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 6, 509-521.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura e escrita*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. (2007). Literacy practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7, 3, 147-171.
- Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. *Livro de Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2006a). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 2, 163-182.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2006b). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Mata, L. (1999). *Hábitos e práticas de leitura de histórias na família*. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. APPORT, Braga. 6-9 de Outubro.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar. Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1, XXII, 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2010). Literacia familiar – Diversidade, desafios e princípios orientadores. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

- Mata, L., Martins, M. A., & 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. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 14-16 de Setembro.
- McArthur, D., Adamson, L., & Deckner, D. (2005). As stories become familiar: Mother-child conversations during shared book reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 4, 389-411.
- Meagher, S., Arnold, D., Doctoroff, G., & Baker, C. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared reading. *Early Education and Development*, 19, 1, 138-160.
- Metsala, J. (1996). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher*, 50, 1, 70-72.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: D.E.B. – Núcleo de Ensino Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Moreira, F. (2007). *Experiências de literacia dos bebés entre os 0 e os 24 meses*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Moreira, F., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Morgan, A. (2005). Shared reading interactions between mothers and pre-school children: Case studies of three dyads from a disadvantaged community. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 3, 279–304.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 2, 165-183.
- Morgan, P., & Meier, C. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52, 4, 11- 16.

- Morrow, L. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 4, 273-288.
- Murase, T., Dale, P., Ogura, T., Yamashita, Y., & Shimane, A. (2005). Mother-child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. *First Language*, 25, 2, 197-218.
- Nabuco, M., & Prates, M. (2008). O projecto A PAR. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 10-14.
- Neuman, S. & Brekamp, S. (2000). "Becoming a reader: a developmentally appropriate approach. In D. S. Strickland, & L. M. Morrow (Eds.), *Beginning Reading and Writing*. NY & Newark: The Teachers College Press & IRA.
- Nistler, R., & Maiers, A. (2000). Stopping the silence: Hearing parents' voices in an urban first-grade family program. *The Reading Teacher*, 53, 8, 670-680.
- Ortiz, R. (2004). Hispanic/Latino fathers and children's literacy development: Examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3, 3, 165-180.
- Ortiz, C., Stowe, R., & Arnold, D. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263-281.
- Pahl, K., & Kelly, S. (2005). Family literacy as a third space between home and school: Some case studies of practice. *Literacy*, 91-96.
- Paris, S., & Hoffman, J. (2004). Reading assessments in kindergarten through third grade: Findings from the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 105, 2, 199-217.
- Partridge, H. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 12, 1, 25-30.
- Pasquali, L. (2001). Testes referentes a constructo: Teoria e modelo de construção. In L. Pasquali (Ed.), *Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração*. Brasília: Unb.
- Peixoto, C., Leal, T., & Cadima, J. (2008). Comportamentos interactivos de leitura conjunta adulto-criança. *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (CD-ROM)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Peixoto, C. & Leal, T. (no prelo). Caracterização dos comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta. In F.L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.) (título a determinar). Braga: Centro de Estudos da Criança.

- Pereira, I. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?* Comunicação apresentada no VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de La Lectura y la Escritura. Puebla, México.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise dos dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, L., Norris, S., & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49, 2, 82-88.
- Prole, A. (s/d). Pepino torcido. Conselhos teóricos para torcer o pepino. ABZ da Leitura – Orientações teóricas. Acedido a 20 de Junho de 2009 em www.casadaleitura.org.
- Ribeiro, I., Leal, M., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home family practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Rojo, V., Jiménez, E., Flores, J., Clares, P., Santero, J., & Rodríguez, S. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: Editorial EOS.
- Rose, A., & Atkin, C. (2007). Family literacy in Europe: Separate agendas? *Compare*, 37, 5, 601-615.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Drolet M. (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Santos, M., Neves, J., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Saracho, O. (1997a). Perspectives on family literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128, 3-11.
- Saracho, O. (1997b). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128, 201-216.
- Saracho, O. (1999). Families' involvement in their children's literacy development. *Early Child Development and Care*, 153, 121-126.

- Saracho, O. (2000a). Assessing the families' perceptions of their young children's acquisition of literacy. *Early Child Development and Care, 161*, 83-91.
- Saracho, O. (2000b). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care, 163*, 107-114.
- Saracho, O. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care, 172*, 2, 113-122.
- Saracho, O. (2007). Fathers and young children's literacy experiences in a family environment. *Early Child Development and Care, 177*, 4, 403-415.
- Saracho, O. (2008). A literacy program for fathers: A case study. *Early Childhood Education Journal, 35*, 4, 351-356.
- Saracho, O., & Shirakawa, Y. (2004). A comparison of the literacy development context of United States and Japanese families. *Early Childhood Education Journal, 31*, 4, 261-266.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-230.
- Sénéchal, M. (2006a). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*, 1, 59-87.
- Sénéchal, M. (2006b). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. From kindergarten to grade 3*. New Hampshire: National Institute for Literacy.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Behavior, 92*, 39-51.
- 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 predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3, 520-536.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension and narrative skills. *Early Education and Development, 19*, 1, 27-44.

- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology, 16*, 4, 391-405.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica, 1*, 22, 187-191.
- Silva, A. C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly, 37*, 466-483.
- Silva, M. (2007). Atividades de consciência linguística no Jardim-de-infância: O quê, como e para quê? *Cadernos de Estudo, 6*, 43-52.
- Silvestre, S. (s/d). Dois braços para embalar, uma voz para contar. *Partilhar livros com os bebés dos 9 meses aos 3 anos*. ABZ da Leitura – Laboratórios. Acedido a 20 de Junho de 2009 em www.casdaleitura.org.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores, 2*, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: Ministério da Educação – GEP.
- Skouge, J., Rao, K., & Boisvert, P. (2007). Promoting early literacy for diverse learners using audio and video technology. *Early Childhood Education Journal, 35*, 1, 5-11.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-years-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 318-337.
- Snow, C. (1991). Theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education, 6*, 5-10.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spinillo, A., & Mahon, E. (2007). Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia *on-line*. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*, 3, 463-471.

- Stadler, M. A., & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 502-512.
- Stephenson, K., Parrila, R., Georgiou, G., & Kirby, J. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading, 12*, 1, 24-50.
- St. Pierre, R., Ricciuti, A., & Rimdzius, T. (2005). Findings from an evaluation of the Even Start Family Literacy Program. *Developmental Psychology, 41*, 6, 953-970.
- Storch, S., Whitehurst, G. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development, 92*, 53-69.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-758). New York: Longman.
- Sutton, M., Sofka, A., Bojczyk, K., & Curenton, S. (2007). Assessing the quality of storybook reading. In K. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy*. San Diego: Plural Publishing.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Talan, C. (2001). Family literacy: An investment in the future. *Managing Library Finances, 14*, 1, 12-18.
- Taquelim, C. (s/d). *Livros Andarilhos*. ABZ da Leitura – Laboratórios. Acedido a 20 de Junho de 2009 em www.casadaleitura.org.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: The social context of learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Teberosky, A., & Nuria, R. (2010). Los juegos de lenguaje y alfabetización inicial. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Teixeira, M. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura: Aspectos cognitivos e linguísticos*. Braga: Universidade do Minho.

- Turner, J., & Paris, S. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48, 8, 662–673.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45, 7, 627- 643.
- Van Kleeck, A., Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-95.
- Viana, F. (2001). *Programa Melhor Falar Para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos) (2ª Ed.)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. (2004). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.
- Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. C. Taveira (coord.), *Psicologia Escolar – Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto.
- Viana, F. (2005). *Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Viana, F., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto. Edições ASA.
- Vygotsky, L. (1965). Psychology and localization of functions. *Neuropsychologia*, 3, 381-386.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wasik, B. (2004). Family literacy programs: Synthesizing across themes, theories, and recommendations. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 617-632). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118.

- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care, 176*, 3/4, 357-378.
- Wenner, J. (2004). Preschoolers' comprehension of goal structure in narratives. *Memory, 12*, 2, 193-202.
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 4, 552-559.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychology, 32*, 2, 59-68.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 3, 420-432.
- Yopp, H., & Stapleton, L. (2008). Conciencia Fonémica en Español. *The Reading Teacher, 61*, 5, 374-382.
- Zhou, H., & Salili, F. (2008). Intrinsic reading motivation of Chinese preschoolers and its relationships with home literacy. *International Journal of Psychology, 1*, 1-5.
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S., & Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 65-83.
- Zucker, T., Ward, A., Justice, L. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher, 63*, 1, 62-72.