

Doutoramento em Ciências da Educação – Psicologia Educacional

Literacia(as) Familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças

Patrícia Riscado de Barros Pacheco

Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em
Ciências da Educação – Psicologia Educacional

Orientadora: Prof. Doutora Lúcia Amante
Co-Orientadora: Prof. Doutora Lourdes Mata

Lisboa, 30 de Abril de 2012

RESUMO

Actualmente, o campo de investigação em literacia familiar é amplo, privilegiando-se uma abordagem holística a multifacetada da temática. Entende-se hoje que as famílias percebem a aprendizagem da leitura e escrita de forma muito diferente e que essas ideias influenciam a escolha e o desenvolvimento das suas práticas de literacia familiar. Por outro lado, sabe-se que as crianças quando chegam à escola revelam ideias sobre a leitura e escrita e que estas foram construídas socialmente e culturalmente na família e na interacção com os outros.

Com o intuito de explorar o conceito de literacia familiar, pretendemos, num primeiro momento, caracterizar e analisar as relações entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, as práticas e o ambiente de literacia familiar. Nesta caracterização, analisámos ainda a influência da variável do estatuto sociocultural nas crenças, práticas e ambiente de literacia familiar.

Num segundo momento, e partindo da importância que a literacia familiar tem nos conhecimentos de literacia emergente das crianças, analisámos também a relação entre as variáveis parentais (crenças e práticas de literacia), ambiente de literacia familiar e o desenvolvimento dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças.

Dado que se considera que a literacia emergente é desenvolvida durante os anos pré-escolares, a recolha de dados foi realizada junto de 198 pais e respectivas crianças que frequentavam o último ano do pré-escolar.

Em termos globais, os resultados deste estudo apontam para que os pais apresentam uma perspectiva global e eclética da aprendizagem da leitura e escrita, o que nos indica que não existe uma tipologia de pais, mas sim uma variedade de famílias que se podem caracterizar pelas suas crenças, práticas e ambiente(s) de literacia familiar. Salientamos que houve uma predominância das crenças holísticas, mas também uma grande valorização de ideias tecnicistas. Esta abrangência de concepções parece orientar a diversidade de práticas de literacia familiar, onde se evidenciaram as práticas de entretenimento, com destaque para a leitura de histórias, e as práticas de treino. Relativamente à variável estatuto sociocultural verificámos que as diferenças dizem respeito, sobretudo, a nível das crenças tecnicistas e do ambiente de literacia familiar. Constatámos que os pais de estatuto sociocultural baixo apresentaram valores mais elevados nas crenças tecnicistas e que os pais de estatuto sociocultural médio/alto iniciam mais cedo a leitura junto dos filhos e utilizam mais tempo para a leitura e lêem mais histórias, assim como referem ter mais livros em casa e comprar livros com mais regularidade.

No que diz respeito aos conhecimentos de literacia emergente das crianças, verificámos que as crianças que conhecem mais histórias infantis revelam mais conhecimentos a nível dos aspectos técnicos da linguagem escrita. As crianças que conhecem menos histórias revelam níveis de conceptualizações da linguagem escrita menos elaborados. A análise dos resultados sobre a relação entre as variáveis parentais (crenças, práticas e ambiente) e os conhecimentos de literacia emergente das crianças não revelou associações significativas. Consideramos que, eventualmente, existem variáveis de natureza motivacional e afectiva relevantes na análise deste tipo de relação.

Palavras-chave: literacia familiar; literacia emergente; crenças; práticas; ambiente de literacia.

ABSTRACT

Nowadays, the field of research on family literacy is broad, privileging a holistic and multifaceted approach of the theme. It is today understood that the families perceive the learning of reading and writing in a very different way and that those ideas influence the choice and the development of their practices of family literacy. On the other hand, it is known that when children arrive at school, they reveal ideas about reading and writing and that these were socially and culturally built in the family and in the interaction with Others.

With the goal of exploring the concept of family literacy, we aimed, in a first moment, to characterize and analyse the relationships between the beliefs of the parents about their children's learning of reading and writing, the practices and the environment of family literacy. In this characterization, we also analysed the influence of the variable of the social and cultural status in the beliefs, practices and environment of the family literacy.

In a second moment, and starting from the importance that the family literacy has in the knowledge of the literacy emerging from the children, we also analysed the relationship between the parental variables (beliefs and literacy practices), family literacy environment and the development of the knowledge emerging from the children's literacy.

Since it is considered that the emergent literacy is developed during the preschool years, the data collection was carried out with 198 parents and the respective children that attended the last year of preschool.

In global terms, the results of this study point out that parents have a global and eclectic perspective of the learning of reading and writing, which indicates us that there is not a parents' typology, but a variety of families which can be characterized by their beliefs, practices and the family literacy environment(s). We emphasise that there was a predominance of the holistic beliefs, as well as a great valorisation of technicist ideas.

This span of conceptions seems to orientate the diversity of practices of family literacy, where the entertainment practices become evident, with emphasis on storytelling, and training practices. In respect to the social and cultural status variable, we verified that the differences are related, above all, to the technicist beliefs and to the family literacy environment. We have found that the parents with a low social and cultural status showed higher values in technicist beliefs and that the parents with a average/high social and cultural status start reading with their children earlier, use more time for reading and read more stories, besides referring that they have more books at home and buy books more regularly.

Regarding the knowledge of children on emerging literacy, we have found that children who know the children's stories reveal more knowledge concerning the technical aspects of written language. Children who know less stories reveal levels of written language conceptualization less elaborate. The analysis of the results about the relationship between the parental variables (beliefs, practices and environment) and the knowledge of the literacy emerging from the children has not revealed significant associations. We believe that, eventually, there are variables of affective and motivational nature relevant to the analysis of this type of relationship.

Key-words: family literacy; emergent literacy, beliefs, practices, literacy environment

Dedicatória

À minha filha Catarina e ao Pedro

Agradecimentos

À Prof. Doutora Lúcia Amante por ter aceite a orientação deste trabalho, pela disponibilidade em todo o processo de elaboração que proporcionou que chegasse ao fim deste desafio.

À Prof. Doutora Lourdes Mata pela sua orientação rigorosa e científica desde a elaboração do projecto até ao momento final. Pelo seu apoio nos momentos mais difíceis, pelas suas palavras de encorajamento que me fizeram continuar a prosseguir e a olhar para a frente ...

Ao meu amigo João Paulo que foi uma pessoa importante para a elaboração e continuação deste trabalho. Pelas suas palavras, pelo seu apoio, incentivo e por estar sempre presente em todos os momentos.

Às minhas colegas e amigas da ESETN, à Sandrina, à Elvira e à Manuela pelo apoio e incentivo neste árduo processo de elaboração de uma tese e por estarem sempre disponíveis para ouvir os meus desabafos, angústias, mas também por partilharem momentos positivos e de avanço.

Ao Pedro Oliveira pela ajuda na revisão final e na imagem do trabalho.

À Maria, Andreia, à Cátia, Ana Cristina e à Natércia pela ajuda prestada na recolha de dados junto dos pais e das crianças.

Às directoras, educadoras e auxiliares das Instituições onde foram recolhidos os dados, pela disponibilidade prestada e ajuda.

Aos pais e crianças que colaboraram no estudo, sem os quais não seria possível a elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Doutor José Santos e à Prof. Doutora Regina Bispo pelos esclarecimentos de dúvidas e apoio a nível dos procedimentos estatísticos.

À Guida pela pessoa que foi e pelo exemplo de dedicação aos Outros. A sua partida, no meio deste percurso, fez-me parar e reflectir sobre o sentido da minha vida, das minhas prioridades e opções.

À minha irmã e cunhados por estarem presentes em mais um momento importante da minha vida.

Aos meus pais, pelo seu amor incondicional, pela sua presença constante em todos os momentos da minha vida. Neste longo processo de elaboração deste trabalho estiveram sempre disponíveis para me ouvir, para confortar com palavras meigas, afectuosas e de encorajamento, mostrando mais uma vez que acreditam em mim e que iria conseguir chegar ao fim.

Ao Pedro, pelo seu amor e dedicação nestes quatro anos e meio com muitos momentos bons, mas como muitos momentos difíceis de ultrapassar e que constituíram uma verdadeira “luta” e uma verdadeira prova da nossa união. Pela compreensão dos momentos em que eu não estava disponível para ver um filme ou ouvir uma música...

À minha filha Catarina pela força que me dá todos os dias. Chegando ao fim deste percurso longo com a consciência que ela foi a minha prioridade, sabendo que a sua idade não volta atrás e que seria marcante a minha presença e disponibilidade. Assim, continuámos juntas a brincar, a ler histórias, a passear, a fazer bolos, a cantar, a dançar...

À bebé Joana que vem a caminho, fechando uma etapa, abrindo outra e reforçando o sentido das nossas vidas e dos nossos projectos.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I - Revisão da literatura.....	5
1 – Literacia emergente	5
1.1 – Conceito de literacia emergente.....	5
1.2 - Domínios e componentes da literacia emergente.....	9
1.3 – Aquisição e desenvolvimento da literacia emergente	17
1.3.1 – Aspectos funcionais	18
1.3.2 – Aspectos conceptuais	21
1.3.3 - Aspectos técnicos e convencionais da linguagem escrita	25
1.4 – Relação entre literacia emergente e as competências leitura no início da escolaridade	28
Síntese	33
2 - Literacia Familiar	34
2.1. - Definição do conceito literacia familiar	34
2.2. – A diversidade de práticas e ambiente(s) de literacia familiar	37
2.2.1 – Práticas do dia-a-dia e de entretenimento	39
2.2.2. – Prática de leitura de histórias	42
2.2.3 – Práticas de treino	48
2.2.4 – Ambiente(s) de literacia familiar(es)	51
Síntese	54
3 – O impacto das práticas de literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente e nas competências iniciais de leitura	55
4 – Literacia(s) familiar(es): o papel das crenças dos pais e do estatuto sociocultural	65
4.1 - Modelo ecocultural da literacia emergente.....	65
4.2. – O papel das crenças dos pais nas práticas e ambiente de literacia familiar	70
4.3 – A importância do estatuto sociocultural no estudo da literacia familiar	84
Síntese	96
Capítulo II – PROBLEMÁTICA.....	101
1. Objectivos.....	101
2. Hipóteses e fundamentação	103
Capítulo III – MÉTODO.....	113
1. Tipo de estudo	113
2. Participantes	113
3. Procedimentos de Recolha de Dados.....	114

4. Instrumentos	115
4.1) Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia Familiar	116
4.1.1) Fundamentação e caracterização:	116
4.1.2) Procedimentos de aplicação:	118
4.1.3) Codificação das respostas:	118
4.1.4) Propriedades psicométricas:	118
4.2) Questionários sobre crenças dos pais e a importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita	119
4.2.1) Fundamentação e caracterização:	119
4.2.2) Procedimentos de aplicação:	121
4.2.3) Codificação:	121
4.2.4) Propriedades psicométricas:	122
4.3) Listagem de títulos e autores de livros infantis	126
4.3.1) Fundamentação e caracterização:	126
4.3.2) Procedimentos de aplicação:	126
4.3.3) Codificação das respostas:	127
4.3.4) Propriedades psicométricas:	127
4.4) Prova da funcionalidade da escrita e da leitura	128
4.4.1) Fundamentação e caracterização:	128
4.4.2) Procedimentos de aplicação	128
4.4.3) Cotação:	129
4.4.4) Propriedades psicométricas:	129
4.5) Entrevista sobre conceptualizações da linguagem Escrita	130
4.5.1) Fundamentação e caracterização	130
4.5.2) Procedimentos de aplicação	130
4.5.3) Cotação	131
4.6) Teste da linguagem técnica da leitura e escrita	133
4.6.1) Fundamentação e caracterização	133
4.6.2) Procedimentos de aplicação:	133
4.6.3) Cotação:	134
4.6.4) Propriedades psicométricas	135
4.7) Prova sobre o conhecimento de histórias infantis	135
4.7.1) Fundamentação e caracterização	135
4.7.2) Procedimentos de aplicação:	136
4.7.3) Codificação e cotação das respostas:	137
4.7.4) Propriedades psicométricas	137
5. Procedimentos de tratamentos de dados	139

Capítulo IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	141
1 – Crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita	141
1.1– Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita	141
1.2 – Crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita	146
2 – Caracterização das práticas e ambiente de literacia familiar	150
2.1– Tipo de práticas de literacia familiar	151
2.2– Ambiente de literacia familiar	153
2.3 – Relação entre práticas dos pais e ambiente de literacia familiar	162
3 – Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e a escrita e o ambiente e práticas de literacia familiar	163
3.1 – Relação entre as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar	164
3.2 – Relação entre as crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar	165
3.3 – Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e ambiente de literacia familiar.....	167
4 – Conhecimentos dos pais sobre literatura infantil	169
4.1 - Relação entre os conhecimentos dos pais sobre literatura infantil, as crenças e práticas de literacia familiar.....	170
4.2 – Relação entre conhecimento dos pais sobre literatura infantil e o ambiente de literacia familiar	172
5 - Crenças, práticas e ambiente de literacia familiar: análise de três grupos de pais	174
6. Estatuto sociocultural, literacia familiar e conhecimentos de literacia emergente.....	185
6.1. Estatuto sociocultural, crenças dos pais e práticas de literacia familiar	185
6.2. Estatuto sociocultural e ambiente de literacia familiar	187
7 – Conhecimentos das crianças sobre literacia emergente	189
7.1. – Percepção da funcionalidade da leitura e escrita	189
7.2– Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita	192
7.3 - Conhecimentos sobre aspectos técnicos da linguagem escrita.....	194
7.4 – Associação entre os conhecimentos de literacia emergente das crianças	195
7.5 – Relação entre conhecimentos das crianças sobre literacia emergente, as crenças dos pais, as práticas e ambiente de literacia familiar	196
8 - Conhecimentos das crianças sobre histórias infantis.....	198
8.1 – Relação entre o conhecimento das crianças sobre histórias infantis e os conhecimentos de literacia emergente.....	200

8.2 – Relação entre o conhecimento das crianças sobre histórias infantis e os conhecimentos de literacia emergente: análise de grupos de crianças	201
Capítulo V - Discussão	207
1. Crenças dos pais sobre aprendizagem da leitura e escrita, práticas e ambiente de literacia familiar	207
2. Estatuto sociocultural, crenças dos pais, práticas e ambiente de literacia familiar .	223
3. Conhecimentos de literacia emergente das crianças	227
4. Relação entre variáveis parentais (crenças e práticas), ambiente de literacia familiar e variáveis das crianças (conhecimentos de literacia emergente)	229
Capítulo VI - Considerações finais	237
Referências bibliográficas	245
Anexos	

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Habilitações literárias dos pais.....	113
Tabela 2 - Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita: análise factorial	123
Tabela 3 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita: análise factorial com solução de dois factores	124
Tabela 4 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita: análise factorial com solução de três factores.....	125
Tabela 5 - Cotação da Prova da Funcionalidade da Leitura e Escrita.....	129
Tabela 6 - Noções avaliadas no Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita.....	134
Tabela 7 - Cotação da Prova sobre o Conhecimento de Histórias Infantis.....	137
Tabela 8 - Respostas dos pais nas três dimensões relativas às crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita.....	142
Tabela 9 - Percentagem de respostas na dimensão Holística do questionário sobre as crenças dos pais no processo de aprendizagem da leitura e escrita.	143
Tabela 10 - Percentagem de respostas na dimensão Técnico - Práticas do questionário das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita.....	144
Tabela 11 - Percentagem de respostas na dimensão Técnico - Escola do questionário sobre as crenças dos pais no processo de aprendizagem da leitura e escrita.....	145
Tabela 12 - Respostas dos pais nas três dimensões do questionário das crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita.	146
Tabela 13 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel: percentagem de respostas dos itens da dimensão Papel - Técnico.....	148
Tabela 14 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel: percentagem de respostas dos itens da dimensão Papel - Práticas Holísticas.....	149
Tabela 15 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel: percentagem de respostas dos itens da dimensão Papel - Leitura de Histórias	150
Tabela 16 - Percentagem de respostas em cada item das práticas de treino.	152
Tabela 17 - Percentagem de respostas em cada item das práticas de entretenimento.....	152
Tabela 18 - Percentagem de respostas em cada item das práticas do dia-a-dia.....	153
Tabela 19 - Frequência e percentagem dos livros preferidos pelos filhos.	156
Tabela 20 - Frequência e percentagem da utilização do computador para outras coisas.	159

Tabela 21 - Relação entre variáveis do ambiente de literacia familiar.....	160
Tabela 22 - Relação entre itens que constituem o tempo de leitura e escrita.....	161
Tabela 23 - Relação entre as práticas dos pais e o ambiente de literacia familiar.....	162
Tabela 24 - Relação entre as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar.....	164
Tabela 25 - Relação entre crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar.....	165
Tabela 26 - Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e sobre a importância dos seu papel.	167
Tabela 27 - Relação entre as crenças dos pais e o ambiente de literacia familiar.....	168
Tabela 28 - Relação entre os conhecimentos de literatura infantil dos pais e as crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita.	171
Tabela 29 - Relação entre os conhecimentos de literatura infantil dos pais e as práticas de literacia familiar.	172
Tabela 30 - Relação entre os conhecimentos de literatura infantil dos pais e o ambiente de literacia familiar.	173
Tabela 31 - Média de cada categoria na Prova da Funcionalidade da Leitura e Escrita.....	190
Tabela 32 - Frequência e percentagem das produções escritas nas diferentes categorias conceptuais.	193
Tabela 33 - Média da Prova da Linguagem Técnica da Leitura/Escrita.....	194
Tabela 34 - Frequência e percentagem de respostas correctas na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita.	194
Tabela 35 - Relação entre os resultados da Prova de Linguagem Técnica e.....	197
Tabela 36 - Relação entre os resultados do teste de linguagem técnica e o ambiente de literacia familiar.	197
Tabela 37 - Média de cada categoria na Prova de Conhecimentos de Histórias Infantis.	198
Tabela 38 - Relação entre o conhecimento de histórias e a literacia emergente.....	200
Tabela 39 – Frequências e percentagens de cada nível conceptual da linguagem escrita para cada grupo de crianças	205

Índice de Figuras

Figura 1 - Domínios e componentes da literacia emergente (adaptado de Whitehurst & Lonigan, 1998).....	10
Figura 2 - Caracterização da literacia emergente, linguagem e conhecimentos metalinguísticos (adaptado de Sénéchal <i>et al.</i> , 2001).....	14
Figura 3 - Modelo de literacia familiar (Sénéchal & LeFevre, 2002, p.456)	56
Figura 4 - Proposta de Hood <i>et al.</i> (2008, p. 264) sobre a relação entre práticas de literacia familiar, literacia emergente e competências de leitura.....	60
Figura 5 - Modelo ecocultural (Vernon- Feagans <i>et al.</i> , 2004, p. 429).....	69
Figura 6 - Contributos da literacia familiar no desenvolvimento da literacia e da linguagem da criança (Debaryshe, 1995, p.13).....	73
Figura 7 - Associações entre variáveis parentais e a literacia emergente (Weigel <i>et al.</i> 2006a, p. 372).....	77
Figura 8 - Exemplo de um suporte apresentado na Prova de Funcionalidade da Leitura e Escrita.....	128
Figura 9 - Exemplo de escrita de Nível 1	131
Figura 10 - Exemplo de escrita de Nível 2	132
Figura 11 - Exemplo de escrita de Nível 3	132
Figura 12 - Exemplo de escrita de Nível 4	132
Figura 13 - Exemplo de escrita de Nível 5	133
Figura 14 - Exemplo de uma prancha da Prova sobre o Conhecimento de Histórias Infantis	136
Figura 15 - Média de frequências das práticas de literacia familiar	151
Figura 16 - Idade de início da leitura com e para os filhos	154
Figura 17 - Idade de início da escrita com e para os filhos.....	154
Figura 18 - Tempo semanal despendido para a leitura	155
Figura 19 - Tempo semanal despendido para a escrita	155
Figura 20 - Frequência com que os pais lêem histórias aos filhos	155
Figura 21 - Quantidade de livros infantis existentes em casa.....	157
Figura 22 - Quantidade de livros de adultos existentes em casa	157
Figura 23 - Regularidade na compra de livros.....	157
Figura 24 - Utilização do computador para a escrita	158
Figura 25 - Utilização do computador para outras coisas.....	158
Figura 26 - Média de cada grupo de pais nas práticas de literacia familiar	175
Figura 27 - Médias para cada grupo de pais relativas às crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita	177

Figura 28 - médias de cada grupo de pais relativas às crenças sobre a importância do papel dos pais	178
Figura 29 - Médias de cada grupo referentes à idade de início de leitura e da escrita	181
Figura 30 - Médias de cada grupo referentes ao tempo de leitura e escrita	181
Figura 31 - Médias de cada grupo referentes à frequência de leitura de histórias.....	182
Figura 32 - Médias de cada grupo de pais relativas à quantidade de livros existentes em casa	183
Figura 33 - Médias de cada grupo de pais relativas à compra de livros	183
Figura 34 - Médias relativas às crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita para grupos de estatuto sociocultural diferente	186
Figura 35 - Médias relativas às crenças sobre a importância do papel dos pais	186
Figura 36 - Médias relativas à idade de início da leitura e escrita junto dos filhos de pais com estatuto sociocultural diferente	187
Figura 37 - Médias relativas ao tempo para a leitura e escrita junto de filhos de pais com estatuto sociocultural diferente	188
Figura 38 - Médias relativas à quantidade de livros existente em casa de grupos de pais de estatuto sociocultural diferente	188
Figura 39 - Tipo de mensagem de cada suporte.....	191
Figura 40 - Função de cada suporte	192
Figura 41 - Conhecimento do conteúdo de cada uma das histórias	199
Figura 42 - Média de cada grupo de crianças a nível do conhecimento de histórias infantis	202
Figura 43 - Média de cada grupo de crianças na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita	203
Figura 44 - Média de cada grupo de crianças na Prova de Funcionalidade da Leitura e Escrita.....	204

Introdução

Actualmente é consensual que a criança adquire e desenvolve conhecimentos sobre leitura e escrita antes de entrar para o ensino formal. Através das suas experiências informais, a criança observa a escrita que a rodeia, e ela própria passa a constituir um parceiro activo nas interacções que estabelece com os adultos e com os seus pares. Neste sentido, o conceito de literacia emergente surge como um conceito que engloba estes conhecimentos adquiridos em idades tão precoces (e.g., Erikson & Hanton, 2007; Kassow, 2006a, 2006b; Lonigan, 2004; Mata, 2006, 2008a; Moreira & Ribeiro, 2009; Morrow, 2001; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001; Sulzby, 1996; Wayne, 2006; Whitehurst & Lonigan 1998) e que se caracterizam pelos seus aspectos funcionais, conceptuais e técnicos da linguagem escrita.

Quando se caracteriza a aquisição e o desenvolvimento da literacia emergente, o contexto familiar surge como um contexto relevante e importante na apropriação que a criança faz deste tipo de conhecimentos (e.g., Gadsden, 2004; Homer, 2008; Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006, 2007; Mata, 2006; Morrow, 1995; Saracho, 2007a, 2007b; Saracho & Shirakawa, 2004; Vandermas-Peeler, Nelson, Bumpass & Sassine, 2009; Zeece & Churchill, 2001). A literacia familiar vem dar ênfase ao modo como os pais usam a literacia nas suas rotinas diárias, nas actividades que desenvolvem junto dos filhos, e na forma como favorecem o contacto e a acessibilidade com os diversos suportes e materiais de escrita. No entanto, no âmbito das investigações sobre literacia familiar é unânime que existe uma diversidade de práticas e de ambientes, revelando assim que as famílias se diferenciam no modo como usam a literacia.

No decorrer da ideia que existe uma diversidade familiar a nível da literacia, vários autores (e.g., Bingham, 2007; Kang, 2009; Li & Rao, 2000; Serpell, Sonnenschein, Baker & Ganapathy, 2002; Weigel, Martin & Bennet 2006a, 2006b) salientam a importância de se considerar e analisar variáveis de natureza social e cultural para clarificar em que aspectos ou indicadores as famílias se diferenciam. Entende-se, então, que a família apresenta determinadas crenças e valores que decorrem de um determinado contexto social e cultural e que regulam e dirigem o desenvolvimento das suas práticas de literacia familiar. Neste sentido, surgem investigações que evidenciam que as crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita e sobre o seu papel nessa aprendizagem são relevantes para compreender as suas práticas e as características dos diversos ambientes de literacia familiar. Por outro lado, as investigações têm salientado que a literacia familiar parece

ter algum impacto na aquisição e desenvolvimento da literacia emergente e, mais tarde, na aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, ainda não é clara a relação entre crenças dos pais, práticas e ambientes de literacia familiar e literacia emergente. Na medida em que há estudos que apontam para que as crenças dos pais são mediadas pelas práticas de literacia dos pais, influenciando indirectamente a literacia emergente.

A par das investigações referidas, há também evidências que o estatuto sociocultural dos pais pode constituir uma variável crítica na compreensão da literacia familiar. Apesar de existirem algumas divergências nos resultados de alguns estudos (e.g., DeBaryshe, 1995; Lynch *et al.*, 2006), tem sido salientado que, por exemplo, pais com um nível de literacia mais elevado revelam crenças mais consistentes com uma perspectiva de literacia emergente, desenvolvem mais práticas de literacia junto dos filhos e proporcionam ambientes de literacia mais diversificados, comparativamente com pais de um nível de literacia mais baixo.

De acordo com o que foi referido anteriormente, e com o intuito de compreender melhor os conceitos de literacia emergente e de literacia familiar, bem como as relações entre as variáveis que caracterizam a complexidade destes conceitos, organizámos o nosso trabalho em duas partes distintas. A primeira parte é constituída por quatro sub-capítulos que integram a revisão da literatura considerada importante para fundamentar a nossa problemática que visa, de forma global, responder aos seguintes objectivos: 1) caracterização e análise das relações entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, as práticas e o ambiente de literacia familiar; 2) *análise da relação entre o estatuto sociocultural dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, as práticas e o ambiente de literacia familiar*; 3) caracterização dos conhecimentos de literacia emergente das crianças; 4) análise da relação entre as variáveis parentais consideradas no estudo (crenças e práticas de literacia), ambiente de literacia familiar e o desenvolvimento dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças. O trabalho é também constituído por uma segunda parte, composta por cinco capítulos, que diz respeito ao trabalho de investigação desenvolvido.

Relativamente à revisão da literatura, iniciamos o primeiro sub-capítulo com a definição e exploração do conceito de literacia emergente. Pareceu-nos importante salientar as propostas de Whitehurst e Lonigan (1998), Lonigan (2004) e Sénéchal *et al.* (2001) dado que nos ajudam a clarificar os domínios e componentes que são considerados quando se analisa o conceito de literacia emergente. Ainda neste capítulo abordamos os aspectos funcionais, conceptuais e técnicos da leitura e escrita que têm sido salientados como conhecimentos que são adquiridos e desenvolvidos na

idade pré-escolar e que caracterizam a literacia emergente. Por último, e uma vez que as investigações de diversos autores (e.g., Aram & Aviram, 2009; Fekonja-Peklajet, Marjanovič-Umecka & Kranjc, 2010; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Philips & Lonigan, 2009; Reese, Sparks & Leyva, 2010; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006a, 2006b) têm apontado para uma relação estreita entre literacia emergente e competências iniciais de leitura, fazemos uma breve referência a alguns estudos que evidenciam esse tipo de relação.

O segundo sub-capítulo centra-se na temática da literacia familiar. Num primeiro momento, abordaremos o conceito de literacia familiar e num segundo momento evidenciamos os estudos que apontam para a diversidade de práticas e ambientes de literacia familiar, salientando que toda esta diversidade deve ser compreendida tendo em conta os contextos sociais e culturais das famílias. A família tem sido também referida como o primeiro contexto onde a criança observa e adquire os conhecimentos de literacia emergente (e.g., Hannon, Brooks & Bird, 2007; Hannon, Morgan & Nutbrown, 2006, Homer, 2008; Hood *et al.* 2008; LeFevre & Sénéchal, 1999; Mata, 1999, 2002, 2006; Morrow, 1995; Morrow, Paratone, & Tracey 1994; Saracho, 2000, 2002, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Wasik & Herrmann, 2004). Neste sentido, surge o terceiro sub-capítulo que aborda o impacto das práticas de literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente e nas competências iniciais de leitura.

Por último, no âmbito da estudo da literacia familiar, o quarto sub-capítulo realça a importância de se considerarem variáveis sociais e culturais das famílias, nomeadamente o papel das crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, bem como o estatuto sociocultural dos pais. Assim, indicamos o modelo ecocultural da literacia emergente (Vernon-Feagans, Head-Reeves & Kainz, 2004), de forma a enquadrar os estudos que realçam estes aspectos mais macrossistémicos, como é o caso das crenças e do estatuto sociocultural dos pais. Neste capítulo evidenciamos alguns estudos (e.g., Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Evans, Fox, Cremaso & McKinnon, 2004; Norman, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) que apontam para que as crenças dos pais orientam e regulam as suas práticas e ambientes de literacia familiar, o que nos pode ajudar a compreender porque é que umas famílias desenvolvem mais um determinado tipo de práticas do que outras famílias, ou ainda porque é que existem ambientes familiares mais ricos e diversificados em termos de literacia. Por outro lado, existem outros estudos (e.g., Aikens & Barbarian, 2008; Kang, 2009; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Lynch *et al.*, 2006; Susperrguy, Strasser, Lissi & Mendive, 2007) que salientam, por exemplo, que o nível de literacia dos pais constitui um indicador do estatuto sociocultural relevante no

âmbito da literacia familiar, e que se relaciona com as crenças, práticas e ambientes de literacia.

Em relação à parte empírica do nosso trabalho, iniciamos com o segundo capítulo onde apresentamos os objectivos, definimos e fundamentamos as hipóteses do estudo. O terceiro capítulo diz respeito à parte metodológica da investigação, onde se salienta o tipo de estudo, a caracterização dos participantes, bem como a apresentação dos instrumentos utilizados e o procedimento de recolha e de tratamento de dados. O quarto capítulo reporta-se aos resultados. Iniciamos por uma parte mais descritiva, seguindo-se uma apresentação dos resultados de carácter correlacional das variáveis parentais (crenças, práticas e ambiente de literacia familiar), bem como da variável do estatuto sociocultural, e das variáveis das crianças (conhecimentos de literacia emergente). O quinto capítulo destina-se à discussão dos resultados obtidos, tendo em conta os estudos considerados na revisão da literatura.

Por último, o capítulo seis encerra o nosso trabalho e diz respeito às considerações finais, onde procuramos adiantar algumas conclusões, os limites do estudo e, sobretudo, reflectir sobre o contributo da nossa investigação para este tema sugerindo algumas propostas para a continuidade da mesma.

Capítulo I - Revisão da literatura

1 – Literacia emergente

“Children do not wait for formal instruction before they read and write. They integrate their knowledge of language and the world and hypothesize, or invent, how written languages works” (Whitemore, Martens, Goodman & Owocki, 2004, p. 302).

1.1 – Conceito de literacia emergente

O conceito *literacia emergente* surge da evidência de que as crianças adquirem alguns conhecimentos sobre leitura e escrita antes do ensino formal (e.g., Erikson & Hanton, 2007; Lonigan, 2004; Mata, 2008a; Moreira & Ribeiro, 2009; Morrow, 2001; Sénéchal *et al.*, 2001; Sulzby, 1996; Wayne, 2006) e que estes conhecimentos iniciais estão fortemente associados à vertente funcional e utilitária da linguagem, uma vez que são adquiridos nas interações sociais que a criança estabelece nos diversos contextos como a casa, a escola e a comunidade em geral (e.g., Alves Martins, 1989, 1994, 1996; Alves Martins & Silva, 2001; Kassow, 2006a, 2006b; Mata, 2006; Morrow, 2001).

Teale e Sulzby (1989) utilizam o conceito de literacia emergente para descrever as competências, conhecimentos e atitudes que precedem as formas convencionais de ler e escrever. Nestes conhecimentos de literacia emergente inclui-se, por exemplo, a escrita rudimentar em que a criança faz tentativas de representação da escrita, mesmo não conhecendo as letras. A criança diferencia estas tentativas de escrita dos desenhos, noção importante para a distinção entre a escrita e ilustração. Do mesmo modo, no que se refere à leitura quando a criança conta uma história familiar olhando para as imagens e dá a entender que está a ler, a criança manifesta um comportamento de literacia, sendo considerada uma leitura não convencional (Morrow, 2001).

Assim, a perspectiva da literacia emergente defende que a aquisição e desenvolvimento da literacia é um *continuum*, que se inicia desde cedo abrangendo, essencialmente, o período pré-escolar da criança (e.g., Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005; Hall, 2003; Lonigan, 2004; Morrow, 2001, Raban & Coates, 2004; Richgels, 2003; Sénéchal *et al.*, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998). Segundo Cruz e Ribeiro (2011, p. 201) *“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”.

Segundo Whitemore *et al.* (2004) a perspectiva de literacia emergente fundamenta-se noutras perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente nas perspectivas Construtivista e Transaccional que partem do pressuposto que a *literacia é individual* (e.g., Goodman, 1995; Piaget, 1967), a *literacia é social* (Vigotsky, 1979), a *literacia é uma prática cultural* (Vigotsky, 1989). Assim, compreender a aquisição e desenvolvimento da literacia de forma holística, é importante considerar a complementaridade destas três facetas (individual, social e cultural).

A literacia é individual

Partindo de um pressuposto construtivista, em que se defende que a criança constrói o seu próprio conhecimento a partir da sua experiência e interações com o meio (Wayne, 2006), também a perspectiva da literacia emergente refere que a criança atribuindo significado à leitura e escrita desde idades muito precoce, construindo também o seu conhecimento enquanto leitor e escritor. A par destes conhecimentos, a criança desenvolve também conceitos e ideias sobre a escrita, criando a sua própria escrita, que é redefinida através das suas experiências sociais (e.g., Kassow, 2006b; Sénéchal *et al.*, 2001; Whitemore *et al.*, 2004). Um exemplo do desenvolvimento desses conceitos por parte das crianças, é o facto de antes do ensino formal elaborarem hipóteses sobre a escrita. No início, começam por um nível mais básico, onde por exemplo, a escrita está muito ligada ao referente, nomeadamente às características do objecto. Seguidamente, passa-se para uma escrita mais elaborada onde se observa uma reflexão sobre a escrita, independentemente do seu referente, isto é uma escrita alfabética, mais próxima do convencional (e.g., Alves Martins, 1994; Alves Martins, 1996; Ferreiro, 1985, 1987, 1992; Goodman, 1987, 1995; Alves Martins & Silva, 1999; Mata, 2006; Silva, 2004; Silva & Alves Martins, 2003; Whitemore *et al.*, 2004).

Outros conhecimentos, considerados de literacia emergente, são os aspectos funcionais da leitura e da escrita e os aspectos técnicos e convencionais da linguagem escrita. Relativamente aos aspectos funcionais, estes apontam para a compreensão dos objectivos da leitura e escrita, dando à criança a perspectiva para que serve ler e escrever (Goodman, 1987). Assim, o contacto precoce com a utilização funcional da linguagem escrita tem sido encarado como fundamental nos anos pré-escolares (e.g., Alves Martins, 1996; Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2006, 2008a) e importante para a posterior aprendizagem da leitura e escrita (Alves Martins, 1994). Tal como

referem Downing e Leong (1982), na Teoria da Clareza Cognitiva, a criança num primeiro momento de aprendizagem, fase conceptual, terá que ultrapassar a confusão cognitiva sobre os aspectos funcionais para compreender e conseguir encontrar razões significativas para ler e escrever.

Os aspectos relativos aos conhecimentos técnicos e convencionais da linguagem escrita dizem respeito a noções formais da linguagem escrita, como a noções de letra, de palavra e de frase, bem como o conhecimento de que se escreve da esquerda para a direita, as pontuações (e.g., Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 2000; Kassow, 2006b; Molfese, Modglin, Beswick, Neamon, Berg, Berg & Molnar, 2006; Morrow & Young, 1997; Richgels, 2003; Whitemore *et al.* 2004). Estes conhecimentos remetem para os aspectos convencionais da linguagem escrita específicos da comunidade linguística onde a criança se insere e, tal como foi referido anteriormente, são adquiridos na exploração e observação que a criança realiza nas suas interacção com os outros e com o meio envolvente (Richgels, 2003)

A literacia é social

Partindo da ideia de Vigotsky (1979,1989) de que o conhecimento é construído pela criança tendo em conta o seu contexto social, onde se inclui, por exemplo, os valores e crenças da família e das pessoas que rodeiam a criança (Sénéchal, *et al.* 2001; Wayen, 2006), também a perspectiva da literacia emergente defende que a família, primeiro contexto social da criança, irá facilitar e promover a construção do significado que esta dá à leitura e escrita, permitindo a construção de múltiplos sistemas de representação relevantes na idade pré-escolar (Whitemore *et al.* 2004).

Segundo Wayne (2006) os conhecimentos de literacia são aprendidos no dia-a-dia através da acção e da interacção com os outros, com os seus pares e com os membros da sociedade. O adulto serve de suporte neste tipo de aquisição, uma vez que as estratégias e os conhecimentos são aprendidos num contexto social e funcional (Maddox, 2007; Wayne, 2006). Para Pinto, Gamannossi e Cameron (2008) a compreensão do desenvolvimento da literacia deve considerar a forma como os conhecimentos e as actividades e literacia são adquiridos através da Sociedade. A literacia de ser vista como um processo que está inerente nas relações sociais.

A importância da interacção entre pais-crianças tem sido destacada como um contexto social favorecedor do desenvolvimento da literacia. Nestas interacções o brincar e o contar histórias surgem como contextos particulares e relevantes, onde a criança é exposta à linguagem, bem como às primeiras actividades de literacia (Vandermaas-Peeler *et al.*, 2009).

Lynch (2007), ao reforçar a ideia de que a família é entendida como um elemento crítico no processo de socialização, refere também a importância de dois factores sociais inerentes ao contexto familiar e que se tornam relevantes na análise do desenvolvimento da literacia emergente: a qualidade da interacção pais-crianças; e as crenças dos pais sobre o desenvolvimento da literacia. No que diz respeito à qualidade das interacções, nomeadamente na leitura de histórias, a qualidade está associada à partilha de significado que existe entre pais e criança, assim como às conversas que existem sobre os textos e imagens dos livros e conversas sobre o contexto da história. Em relação às crenças dos pais sobre o desenvolvimento da literacia, Lynch (2007) refere que os pais têm ideias explícitas sobre o desenvolvimento da literacia e muitas dessas ideias estão associadas ao modo como os pais foram ensinados a ler. Por exemplo, a ideia de que a criança deve saber escrever o nome próprio antes da entrada na escola, deve ouvir histórias, saber algumas letras antes de entrar para a escola.

Neste sentido, as experiências de literacia em casa, presentes nas diversas interacções com os adultos, desde a leitura de histórias, passando pelas actividades de rotinas diárias, pelos aspectos mais formais da linguagem escrita têm revelado alguma influência nos conhecimentos de literacia emergente por parte das crianças (e.g., Baker, Sonnenschein & Serpell, 1994; Lynch, 2007; Mata, 2006, 2008b; Saracho & Shirakawa, 2004, Whitemore *et al.*, 2004, Zeece & Churchill, 2001).

A literacia é uma prática cultural

Os constructos culturais orientam as crenças e valores dos indivíduos e são frequentemente observados nas interacções. As diferenças culturais assumem um papel relevante nas interacções sociais e, conseqüentemente, nas práticas de socialização da criança. Os códigos sociais e culturais enquadram e regulam as situações de comunicação e são apropriados e interiorizados pelas crianças durante essas interacções (Hwa-Froelich & Vigil, 2004). Segundo Whitemore *et al.* (2004. p. 316) *“literacy is a cultural practice (...) children embody their cultural, racial, linguistic, class, labor, ideological, and gendered positions in society in their early literacy activities. These identities are evident in their relationships with others...”*.

Segundo Whitemore *et al.* (2004) a literacia caracteriza-se como uma prática cultural complexa, que constitui parte da identidade da criança, presente no quotidiano, fora e dentro da escola. Segundo os autores, quando a literacia é entendida como uma prática cultural parte-se da ideia de que: *“First, literacy learners are seen as positioned in groups and in society by their existing cultural identities.*

Second, children acquiring early literacy are also seen as acquiring cultural identity through reading, writing, and participating in school” (p. 316).

No contexto relacional e cultural em que a criança vive, a família surge também como um dos recursos culturais importantes no seu desenvolvimento. A diversidade de famílias tem sido um factor relevante, sendo que o estatuto sociocultural dos pais surge como uma variável que aponta para a diferenciação cultural das famílias que se irá repercutir na escolha e desenvolvimento das suas práticas de literacia, assim como o acesso ao mundo da escrita. Por exemplo, Lynch (2007) refere que pais de nível sociocultural baixo tendem a subestimar a leitura e escrita presente no mundo que os rodeia, assim como a acessibilidade e o contacto com os livros parecem ser mais restritos e limitados face aos pais de nível sociocultural médio/alto. No seguimento desta ideia, Hwa-Froelich e Vigil (2004, p.108) referem que *“Cultural differences are promoted through child socialization practices and supported through social interactions”*.

O estudo de Vandermass-Peeler *et al.* (2009) aponta também para algumas convergências com os estudo de Lynch *et al.* (2006) na medida em que os pais de estatuto sociocultural médio parecem apresentar um maior apoio no desenvolvimento da literacia emergente, na leitura de histórias, promovendo mais conversas com a criança colocando mais questões sobre as histórias e lendo mais para os filhos, comparando com pais de estatuto sociocultural baixo. Vandermass-Peeler *et al.* (2009) referem também que há evidências de uma diferenciação entre os estatutos socioculturais médio e alto. Por exemplo, parece que os pais de estatuto médio revelam um maior envolvimento nas actividades de leitura com os filhos do que os pais de estatuto sociocultural elevado.

Ainda sobre a cultura familiar, Gadsden (2004) refere que a influência desta vai além da família, uma vez que pais e criança se envolvem em actividades em que os recursos e conhecimentos da família são ajustados aos interesses das crianças. Estas informações descobertas pela criança serão relacionadas com a sua experiência familiar, assim como partilhada com outros membros da família, pares e professores.

1.2 - Domínios e componentes da literacia emergente

Para uma melhor compreensão da literacia emergente, vários autores (*e.g.*, Lonigan, 2004; Sénéchal *et al.*, 2001; Wayne, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998) referem a importância de uma sistematização dos domínios e componentes da literacia. Esta sistematização permite caracterizar e perceber as relações entre

domínios e componentes, nomeadamente as semelhanças e diferenças entre a literacia emergente e a literacia convencional. Whitehurst e Lonigan (1998) propuseram uma classificação que tem sido a base de fundamentação de alguns artigos empíricos (e.g., Raban & Coates, 2004; Sénéchal *et al.* 2001) e que tem sido citada noutros estudos mais recentes (e.g., Kassow, 2006b; Reese *et al.*, 2010; Wayne, 2006).

A proposta inicial de Whitehurst e Lonigan (1998), reformulada por Lonigan (2004) refere que os componentes da literacia emergente podem ser sistematizados por dois processos interdependentes: *outside-in processes* e *inside-out processes* (Figura 1).

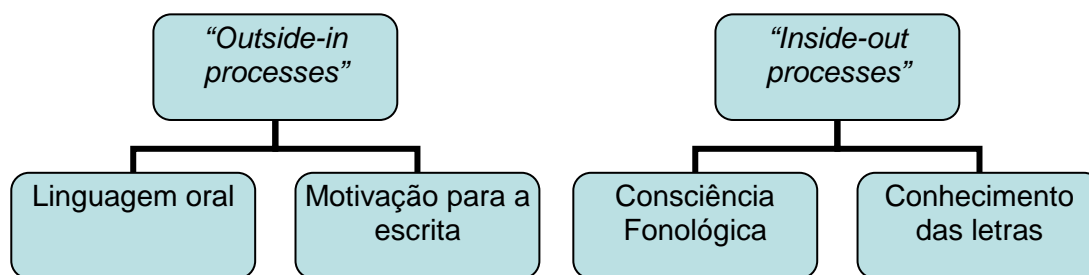


Figura 1 - Domínios e componentes da literacia emergente
(adaptado de Whitehurst & Lonigan, 1998)

Nesta sistematização, os “*outside-in processes*” referem-se à compreensão que a criança tem do contexto onde surge a escrita e à compreensão do significado do texto. Estes processos incluem como componentes:

- *A linguagem oral*, destacando-se o vocabulário, a sintaxe e a compreensão da narrativa. Parece existir uma correlação positiva e uma continuidade longitudinal entre as competências linguísticas e a leitura. Nomeadamente, as crianças que apresentam um vasto vocabulário e uma boa compreensão da linguagem oral revelam facilidade no desempenho da leitura. Do mesmo modo, as crianças que apresentam competências a nível da sintaxe e da semântica revelam um bom desempenho na aprendizagem da leitura, uma vez que esta exige atribuição de significado. Neste sentido, a linguagem oral tem um efeito directo e significativo na compreensão posterior da leitura. Este mesmo componente irá, por sua vez, influenciar a consciência fonológica (*inside-out processes*), uma vez que as crianças que têm um vasto vocabulário apresentam uma boa memória dessas palavras, conseguindo

relembrar os seus constituintes (segmentos) mais do que o seu todo (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan, 2004).

- A *motivação para a escrita* é um componente que diz respeito ao envolvimento e interesse da criança pelas actividades ligadas à leitura e escrita. Quando uma criança está motivada para a escrita, está mais disponível para se envolver em actividades/comportamentos como a leitura partilhada, o questionar sobre o significado da escrita, revelando mais atenção à escrita do meio que a rodeia. É nestas interacções com o mundo da escrita que a criança se apercebe e interioriza os aspectos convencionais da escrita, como por exemplo que ler segue uma determinada direcção (esquerda para direita e de cima para baixo), que existe pontuação e que esta pode assumir significados diferentes, que a escrita apresenta espaços entre palavras e entre frases, e que a imagem é diferente da palavra (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan, 2004).

É na motivação para a escrita que surgem comportamentos que revelam as ideias e representações que a criança tem da leitura e escrita, designados como escrita e leitura emergentes. A escrita emergente engloba as tentativas que a criança faz sobre a escrita, começando por um nível mais primitivo em que usa pseudo-letras ou letras que conhece para representar uma palavra, passando para um nível mais elaborado em que tenta representar cada fonema (som) da palavra por uma letra. A leitura emergente manifesta-se, por exemplo, quando a criança interpreta alguns símbolos ou rótulos linguísticos presentes no meio ou quando conta uma história familiar a partir das suas imagens (Lonigan, 2004; Whitehurst & Lonigan, 1998).

A motivação para a escrita e leitura presente na criança em idade pré-escolar está também ligada, para além dos aspectos mencionados, aos aspectos afectivos. A criança, desde cedo, desenvolve sentimentos e atitudes relacionados com as actividades de literacia que a levam a construir um auto-conceito enquanto leitor/escritor (e.g., Mata, 2011; Sperling & Head, 2002). O estudo de Mata (2011) evidencia também que é possível avaliar, junto da criança em idade pré-escolar, aspectos como o valor e importância da leitura e escrita no quotidiano, bem como o sentimento de prazer associado a situações de literacia que se apresenta como o mais valorizado pelas crianças.

Retomando a caracterização dos *outside-in* e *inside-out processes* (Whitehurst & Lonigan, 1998), os *inside-out processes* referem-se aos conhecimentos e competências que implicam, por um lado a tradução de unidades de escrita nos seus sons e, por outro, a tradução das unidades de som em unidades de escrita. Assim, nestes processos são incluídos como componentes como a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

- *A Consciência fonológica (phonological processing)* que é um componente que tem sido muito estudado (Molfese *et al.*, 2006a; Silva, 1997, 2004; Silva & Alves Martins, 2003) e entendido como um aspecto relevante na aprendizagem da leitura. Este componente está ligado à capacidade que a criança tem de segmentar as palavras em sílabas e/ou fonemas. Esta capacidade é importante no processo de descodificação, uma vez que na leitura a criança terá que fazer uma correspondência entre o que está escrito (grafemas) e o respectivo som (fonemas). Por exemplo, este tipo de competência pode ser observado quando se questiona a criança sobre o som das letras, ou em tarefas de leitura de palavras e pseudo-palavras, dado que estas envolvem a capacidade para discriminar fonemas. Este componente tem revelado importância na aquisição e desenvolvimento da literacia, pois parece existir uma relação positiva entre a consciência fonológica e a competência da leitura (Silva, 1997), sendo este componente apontado como um precursor de uma leitura eficiente no início da escolaridade.

- *O conhecimento das letras* que assenta no pressuposto de que a leitura de uma palavra passa por um nível básico do conhecimento do nome das letras, ou seja, pelo conhecimento do sistema alfabético. Para ler e escrever são necessárias competências como a identificação e discriminação das letras e a correspondência grafema-fonema. Por exemplo, uma criança que apresente dificuldades no reconhecimento e distinção de cada uma das letras, poderá ter dificuldade em aprender o som que cada uma delas representa. Assim, este componente assume também um papel de preditor da consciência fonológica, dado que o conhecimento do nome das letras facilita a distinção e discriminação dos vários fonemas importantes na leitura e escrita de palavras (e.g., Alves Martins & Silva, 1999; Lonigan, 2004; Molfese *et al.*, 2006a; Silva & Alves Martins, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Em suma, nesta sistematização dos domínios e componentes da literacia emergente, Whitehurst e Lonigan (1998) referem que estes reflectem e descrevem os aspectos que são desenvolvidos antes da entrada para o ensino formal, revelando-se assim que a criança em idade pré-escolar não só desenvolve competências a nível da linguagem oral (vocabulário, sintaxe e narrativa), mas também adquire conhecimentos sobre aspectos metalinguísticos da linguagem (o nome das letras e aspectos convencionais e funcionais da leitura e escrita).

A proposta de Whitehurst e Lonigan (1998) aponta ainda para a perspectiva de que a literacia emergente não deve ser entendida como um constructo unitário. A classificação dos autores realça que a linguagem oral, os conhecimentos metalinguísticos e os conhecimentos de literacia podem ser descritos e englobados, tal

como foi referido anteriormente, em dois componentes distintos (*outside-in e inside-out processes*).

Segundo Sénéchal *et al.* (2001), a classificação de Whitehurst e Lonigan (1998) torna-se relevante e ajuda a compreender os comportamentos específicos que são incluídos no conceito de literacia, reforçando a complexidade do conceito de literacia emergente. No entanto, os autores salientam dois pontos críticos da classificação que deverão ser considerados e discutidos: 1) se deve incluir as competências de linguagem oral e as competências metalinguísticas como parte integrante do conceito de literacia emergente, e 2) a diferenciação entre os conhecimentos conceptuais da literacia (definidos como *outside-in processes*) e os conhecimentos processuais da literacia (definidos como *inside-out processes*).

Sobre o primeiro ponto crítico, Sénéchal *et al.* (2001) referem que a linguagem oral e a literacia têm origens distintas. A linguagem oral assenta numa predisposição biológica (*biologically primary*), desenvolvida naturalmente pela criança na interacção com o meio e que não requer um ensino formal ou específico. A literacia remete para uma predisposição secundária (*biologically secondary*), que não se encontra em todas as culturas e que só é desenvolvida no contacto e exposição a determinadas experiências sociais e culturais específicas e requerendo um ensino formal e específico.

No segundo ponto crítico, Sénéchal *et al.* (2001) discutem a relevância de se distinguir os conhecimentos conceptuais dos conhecimentos processuais da literacia. Para os autores, na classificação de Whitehurst e Lonigan (1998) não é clara esta distinção, uma vez que se incluem nos conhecimentos conceptuais da literacia (*outside-in*) aspectos da linguagem oral se incluem nos conhecimentos processuais (*inside-out*) aspectos ligados a competências metalinguísticas. Para Sénéchal *et al.* (2001) e Sénéchal (2007a), a distinção entre os conhecimentos conceptuais (*knowing why*) e os conhecimentos processuais (*knowing how*) seria útil para a compreensão da aquisição da literacia.

Neste sentido, na proposta de Sénéchal *et al.* (2001), a literacia emergente deve ser entendida como um constructo separado da linguagem oral e competências metalinguísticas, mas sem deixar de se considerar que se relacionam mutuamente. Os autores consideram ainda que os conhecimentos conceptuais incluem, por exemplo os conhecimentos da criança sobre as funções da escrita e a sua percepção enquanto leitores. Os conhecimentos processuais incluem, por exemplo, tais como os conhecimentos que a criança tem sobre os aspectos técnicos da leitura e escrita, como os conhecimentos das letras e respectivos sons.

Os autores acrescentam ainda que diferenciar os conhecimentos da escrita, da linguagem, e das competências metalinguísticas apresenta duas vantagens. A primeira, prende-se com o facto de as investigações passarem a descrever a natureza das relações entre os diferentes conhecimentos, o que por sua vez pode conduzir a modelos teóricos mais precisos. A segunda vantagem é de que esta diferenciação pode facilitar a compreensão de como é que as diferentes experiências familiares ou escolares influenciam o desenvolvimento destes conhecimentos (Sénéchal *et al.*, 2001).

No sentido de reforçar a ideia referida, de que a literacia não é um constructo unitário, Sénéchal *et al.* (2001) e Sénéchal & LeFevre (1996) referem que há evidências de que determinado tipo de práticas de literacia familiar apresentam diferenças a nível do seu valor preditivo. Por exemplo, a prática de leitura de histórias constitui um preditor do desenvolvimento da linguagem, mas não do conhecimento da escrita. Por outro lado, as práticas de ensino dos pais sobre a leitura e escrita de palavras constituem um preditor dos conhecimentos da escrita, mas não da linguagem. No entanto, ambos os tipos de práticas parecem não apresentar uma relação directa com a consciência fonológica. Tendo em conta os aspectos referidos, Sénéchal *et al.* (2001) caracterizam cada um dos conceitos (literacia emergente, linguagem e conhecimentos metalinguísticos) da seguinte forma (Figura 2):

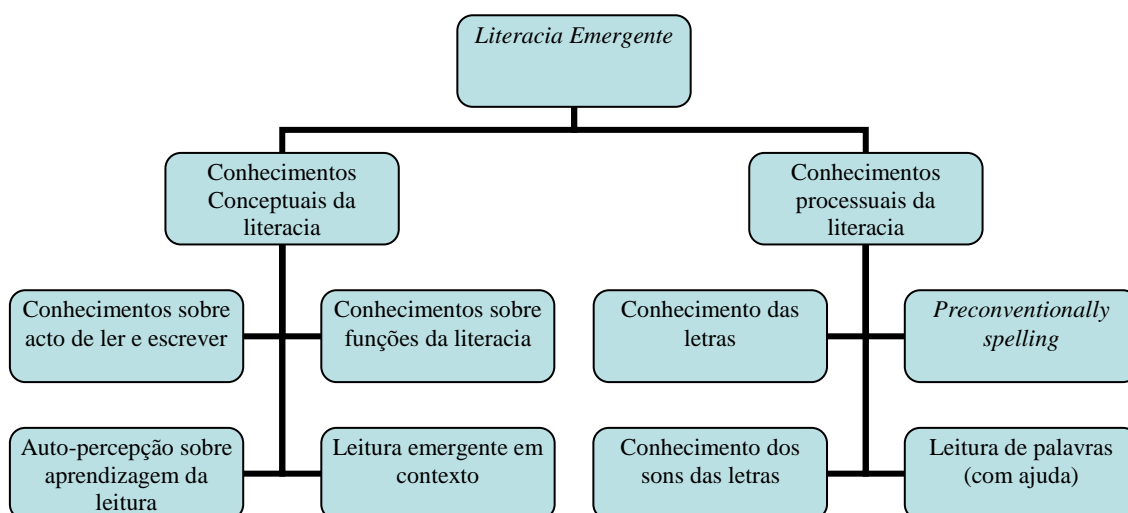


Figura 2 - Caracterização da literacia emergente, linguagem e conhecimentos metalinguísticos (adaptado de Sénéchal *et al.*, 2001)

Como podemos observar na Figura 2, na literacia emergente podem-se considerar dois tipos de conhecimentos: conceptuais e processuais. Nos conhecimentos conceptuais são integrados todos os conhecimentos das crianças sobre o acto de ler e escrever, a funcionalidade da leitura, a auto-percepção sobre a

aprendizagem da leitura e a leitura emergente em contexto. Apesar de não ser explícito, podemos referir que esta auto-percepção está de alguma forma ligada à motivação para a aprendizagem da leitura e escrita, tal como é referido nos trabalhos de Whitehurst e Lonigan (1998) e Mata (2011). Deste modo, os aspectos motivacionais e afectivos ligados à leitura e escrita, assim como a percepção da criança enquanto leitora, enquadram-se nos conhecimentos conceptuais da literacia, tornando-se relevante para a criança perceber porque é que é importante ler e escrever.

Nos conhecimentos processuais da literacia Sénéchal *et al.* (2001) e Sénéchal (2007a) incluem os aspectos técnicos da leitura e escrita, tais como o conhecimento das letras e respectivos sons, soletrar / descodificação (*preconventionally spelling*) em várias situações e a leitura de palavras com ajuda.

Relativamente aos outros conceitos (linguagem e conhecimentos metalinguísticos) podemos constatar que na linguagem são incluídos aspectos como o conhecimento da narrativa, o vocabulário e a compreensão (*listening comprehension*) e os conhecimentos metalinguísticos que dizem respeito à consciência fonológica e sintáctica (Sénéchal *et al.* 2001, Sénéchal, 2007a).

Após a descrição de cada um dos conceitos, os autores sugerem uma análise sobre a relação entre os três conceitos (literacia emergente, linguagem e conhecimentos metalinguísticos). Para tal, o estudo (Sénéchal, *et al.* 2001) contou com a participação de 84 crianças de estatuto sociocultural médio, consideradas leitores emergentes (*emergent readers*) e a frequentar o jardim de infância. O critério de leitores emergentes foi que as crianças não lessem mais do que palavras de três letras (e.g., *sun*), sendo que 67% das crianças da amostra não lia nenhuma palavra. No entanto, as crianças tinham conhecimentos sobre a escrita e o alfabeto. O estudo foi longitudinal e as crianças foram avaliadas a nível dos conhecimentos de literacia emergente, linguagem e conhecimentos metalinguísticos no início do pré-escolar e no início do primeiro ano. No final do primeiro ano de escolaridade foram ainda avaliadas a nível da aquisição da leitura e no 3º ano de escolaridade foram avaliadas na fluência da leitura (Sénéchal *et al.* 2001).

No referido estudo os conhecimentos conceptuais da literacia foram avaliados através de uma versão reduzida do *Concepts About Print Test*. Por exemplo, era solicitado à criança que identificasse a capa do livro ou que indicasse por onde o leitor deveria ler (direita ou esquerda) ou que indicasse o nome das letras. A linguagem oral foi avaliada através do *Peabody Picture Vocabulary Test* e os conhecimentos metalinguísticos foram analisados através de uma tarefa onde as crianças tinham que segmentar as palavras segundo o seu ritmo ou sílabas.

A análise dos dados revelou que as crianças consideradas leitoras emergentes tinham conhecimentos de literacia, boas competências linguísticas e boa consciência fonológica. Até ao final do terceiro ano de escolaridade, as crianças revelaram ser boas leitoras, dado que obtiveram bons resultados a nível da compreensão (*reading comprehension*) que, em média, correspondiam a um nível de 6º ano. A análise correlacional revelou, em geral, que existe uma relação entre literacia emergente, linguagem e conhecimentos metalinguísticos (Sénéchal *et al.*, 2001). Especificamente a análise de regressão múltipla permitiu constatar que:

a) No início do jardim de infância os dois componentes da literacia emergente (conceptuais e processuais) estão inter-relacionados, sendo que cada componente tem uma relação diferente com a linguagem oral e com os conhecimentos metalinguísticos. Assim, verificou-se que os conceitos da escrita (conhecimentos conceptuais) estão relacionados com o vocabulário, mas não com a consciência fonológica. De forma diferente, o conhecimento do alfabeto (conhecimentos processuais) está relacionado com a consciência fonológica, mas não com o vocabulário. Revelou-se também que a consciência fonológica e o vocabulário estão relacionados;

b) No início do primeiro ano de escolaridade, os resultados evidenciaram que os conceitos da escrita não estão relacionados com o conhecimento do alfabeto ou com o vocabulário. O conhecimento do alfabeto, consciência fonológica e vocabulário apresentam o mesmo padrão de relações verificado anteriormente. Estes resultados tornam consistente a ideia de que a literacia emergente tem diferentes componentes e que assume diferentes relações;

c) Na relação longitudinal (pré-escolar e primeiro ano de escolaridade), os resultados mostram que não há ligações longitudinais entre os dois componentes da literacia emergente (conceptuais e processuais). Os conhecimentos conceptuais precoces não constituem um preditor dos conhecimentos processuais e vice-versa, facto que reforça a ideia que os dois componentes são distintos. Verificou-se também que os conceitos da escrita no primeiro ano de escolaridade tiveram influência no conhecimento do vocabulário que a criança tinha adquirido no pré-escolar. Neste sentido, parece que o conhecimento do vocabulário assume um papel relevante no desenvolvimento dos conceitos da escrita. O conhecimento do alfabeto apenas revelou uma relação significativa, constituindo um preditor da consciência fonológica no primeiro ano de escolaridade;

d) Na leitura, no primeiro e terceiro anos de escolaridade, os resultados revelaram que o conhecimento do alfabeto, mas não dos conceitos da escrita, constitui um preditor da aquisição da leitura no primeiro ano de escolaridade. Os dois

componentes da literacia (conceptuais e processuais) revelaram relações diferentes com a aquisição da leitura. A consciência fonológica apresenta-se como um preditor significativo na leitura no primeiro ano de escolaridade. No entanto, o padrão não é o mesmo em relação à fluência da leitura no terceiro ano, ou seja, conhecimento do vocabulário e a consciência fonológica revelaram ser os únicos aspectos que influenciam a fluência da leitura no terceiro ano de escolaridade. Constatou-se ainda que os conhecimentos conceptuais da literacia não estão associados ao desempenho na leitura no primeiro e no terceiro anos de escolaridade. No entanto, os conhecimentos processuais estão relacionados com a aquisição da leitura no início da escolaridade. A consciência fonológica está relacionada com a aquisição da leitura e com a fluência, sendo que o conhecimento do vocabulário também influencia a fluência da leitura no terceiro ano.

O estudo de Sénéchal *et al.* (2001) e, o estudo posterior de Sénéchal (2007a), confirmam que efectivamente a literacia emergente apresenta dois componentes distintos (conceptuais e processuais) e que é um constructo diferenciado da linguagem oral e dos conhecimentos metalinguísticos. Os autores concluem ainda que os dois componentes da literacia emergente relacionam-se entre si, mas apresentam relações diferentes com os outros constructos. Os dois componentes da literacia ainda apresentam diferentes papéis na influência da aquisição da leitura, na linguagem oral e nos conhecimentos metalinguísticos. Os autores referem ainda que, apesar dos resultados terem sido de forma geral consistentes com a proposta inicial, esta perspectiva deverá ser estudada e aprofundada uma vez que a amostra do estudo foi reduzida e não contemplou diferentes estatutos socioculturais, mas apenas o estatuto sociocultural médio.

Partindo da proposta de Sénéchal *et al.* (2001), retomada noutros estudos (*e.g.* Kassow, 2006b; Reese *et al.* 2010; Sénéchal, 2007a), iremos realçar na seguinte descrição da aquisição e desenvolvimento da literacia emergente os aspectos funcionais e conceptuais da leitura e escrita (conhecimentos conceptuais) e os aspectos técnicos e convencionais da leitura e escrita (conhecimentos processuais).

1.3 – Aquisição e desenvolvimento da literacia emergente

Para Goodman (1984, 1987), desde cedo, cerca dos seis meses, os bebés começam por ter as suas primeiras experiências e contactos com a linguagem escrita. Quando os pais, por exemplo, lhes lêem uma história e envolvem as crianças numa situação de prazer com a leitura. A criança, como agente social, participa activamente

em situações que envolvem ler e escrever. Segundo a autora é neste contacto precoce que a criança desenvolve três princípios acerca da linguagem escrita.

No primeiro princípio, designado de *relacional ou semiótico*, a criança começa por compreender dois aspectos essenciais, nomeadamente que existe uma relação entre o oral e a escrita e que a unidade de escrita representa uma unidade de significado, embora esta relação possa incluir não só palavras, mas também ideias, conceitos, imagens e símbolos. Um segundo princípio, *funcional*, que se prende com a observação e uso da escrita nas rotinas diárias, é um princípio muito ligado a situações específicas do quotidiano da criança, tais como escrever uma lista de compras para o supermercado com os pais, jogar no computador ou reconhecer palavras em contextos particulares do dia-a-dia. O terceiro princípio, *linguístico*, diz respeito ao modo como a linguagem escrita é organizada e ao modo como as unidades da linguagem escrita dependem do seu aspecto funcional e relacional. Neste princípio, a criança compreende que o sistema ortográfico depende de aspectos como a direccionalidade, a pronúncia, a pontuação, etc.

Em suma, são estes três princípios - o relacional ou semiótico, o funcional e o linguístico - que são desenvolvidos pela criança no seu contacto com a escrita mediados cultural e socialmente. Num primeiro momento no seio familiar, mas também com os outros nas suas vivências do quotidiano. Não só os trabalhos de Goodman (1987, 1995), mas outros estudos como Ferreiro (1987), Alves Martins (1994, 1996), Ferreiro e Teberosky (1986) e Mata (2006) que referem que os aspectos conceptuais e formais da linguagem escrita (princípios relacional e linguístico) bem como a funcionalidade (princípio funcional) são aspectos que se evidenciam antes do ensino formal da leitura e escrita e que se podem considerar como conhecimentos de literacia emergentes. Entende-se assim que há um percurso individual no desenvolvimento da literacia emergente que coloca a criança como actor central e construtor desse tipo de conhecimentos.

1.3.1 – Aspectos funcionais

Segundo Goodman (1987), os princípios funcionais da escrita prendem-se, sobretudo com a questão “para quê escrever?”, questão essa que é colocada à criança no desenrolar das suas rotinas diárias e nas interações com os outros. A funcionalidade surge não só da necessidade que a criança tem de atribuir significado à escrita, mas também da observação que ela faz dos adultos no quotidiano. Por exemplo, quando observa o pai a ler o jornal ou chega uma carta de um familiar e os

pais lêem em voz alta, ou quando vê e faz uma lista de compras com a mãe, sendo que cada umas destas situações aponta para um função utilitária da escrita.

Para caracterizar os aspectos funcionais da escrita, a autora aponta como aspectos relevantes o facto de a criança começar a perceber que os seus sinais escritos podem ter uma influência no comportamento dos outros. Esses sinais são mensagens que são interpretadas pelos outros e, conseqüentemente, revelam comportamentos de resposta. O aspecto interpessoal é importante na percepção da funcionalidade da escrita, uma vez que a escrita medeia as relações interpessoais e, desde muito cedo, a criança quando faz os seus desenhos e escreve pseudo-letas tenta explicar ao adulto o que fez, assim como identifica esses desenhos com o nome indicando assim a autoria dessa representação. Estas representações assumem relevância na idade pré-escolar porque muitas vezes a criança tem necessidade de escrever qualquer coisa sobre o que representou (real ou imaginário) e ao falar do que realizou está a comunicar alguma coisa que produziu e que envolve a escrita (Goodman, 1987).

Um outro aspecto, que a criança vai adquirindo nas rotinas diárias, é a importância da escrita para lembrar. Nomeadamente, quando se escreve um recado ao outro, quando se faz uma lista de compras, a escrita permanece para ser recordada, constituindo também um aspecto funcional importante (Goodman, 1987).

A vertente funcional da leitura e escrita, desenvolvida antes da entrada para o ensino formal referida por Goodman (1987, 1995) tem sido apoiada por outros estudos (e.g., Alves Martins, 1996, Mata, 2006, 2008a) e ligada, ao que alguns autores desta área (e.g., Alves Martins, 1994; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2001) designam de Projecto Pessoal de Leitor. A essência deste projecto pessoal de leitor passa pelo querer aprender a ler e a escrever com a finalidade de utilizar estes comportamentos em situações concretas e nas rotinas diárias da criança, sendo nesta descoberta que a criança encontra as razões e o sentido da aprendizagem da leitura e escrita (e.g., Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2008a). As práticas familiares e sociais assumem também aqui um papel relevante, uma vez que estas dão oportunidade à criança de vivenciar um conjunto de situações, tais como observar os pais a ler, a leitura de histórias e conversa sobre essas leituras, a visita a espaços culturais que permitem interiorizar o sentido da escrita (Alves Martins & Niza, 1998). Um outro aspecto igualmente relevante tem a ver com o facto da existência deste projecto pessoal de leitor ter algum impacto e influência positiva, à posteriori, no desempenho a nível da leitura no início da escolaridade (Alves Martins, 1994).

Ainda sobre a vertente funcional, um estudo de Mata (2002, 2006) sobre a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita realizado com 351 crianças a

frequentar o último ano do pré-escolar, realçou a existência das diferentes percepções que as crianças têm sobre este aspecto. Os resultados do estudo apontaram dois tipos de respostas: gerais e funcionais. As respostas gerais das crianças não remetiam para a linguagem escrita, mas realçavam aspectos mais afectivos e/ou contextuais apresentando alguma dificuldade na clarificação da funcionalidade da linguagem escrita. As respostas ditas funcionais reenviavam para vários níveis de percepção da funcionalidade da linguagem escrita. Neste sentido, a autora classificou as respostas das crianças sobre a percepção da funcionalidade segundo três tipos: 1) *institucionais* - respostas que apontam para razões relacionadas com a escola e percurso escolar (e.g., para ser crescido, para trabalhar); 2) *respostas funcionais de nível 1* - razões de utilização do código escrito que não reenviam para um uso elaborado da mensagem (e.g., escrever letras, palavras, nome próprio e nome dos outros); 3) *respostas funcionais de nível 2* - as crianças deram razões com valorização funcional do seu conteúdo e mensagem (e.g., escrever recados, histórias) que reenviam para vertentes diversificadas como a informativa, comunicativa, histórias/livros, utilitária, etc.

O referido estudo aponta como conclusão geral que, relativamente à percepção da funcionalidade da escrita, as crianças pré-escolares identificam um vasto leque de funções, sendo em alguns casos respostas complexas reveladoras da precocidade da funcionalidade. O estudo reforçou ainda os resultados de outros estudos (e.g., Alves Martins, 1994,1996) que indicam que a maioria das crianças nesta idade refere a leitura de histórias e livros como a função mais apontada para justificar a razão de que é que serve ler ou porque é que se quer ler. No entanto, o estudo revelou também que, além deste tipo de respostas mais ligadas a uma literacia funcional e elaborada, surgiram também respostas mais simples e lineares, tais como o conhecimento de elementos do código escrito, o nome das letras e palavras isoladas (Mata, 2006).

No seguimento do que foi referido anteriormente, a percepção da funcionalidade da linguagem escrita é um dos aspectos mais precoces no desenvolvimento da literacia emergente (Alves Martins, 1996; Morrow & Young, 1997, Sénéchal *et al*, 2001. Sobre este aspecto, Mata (2008a) propõe um instrumento que permite caracterizar e compreender melhor a percepção da funcionalidade junto de crianças em idade pré-escolar. O referido instrumento foi aplicado a uma amostra de 371 crianças entre os 3 anos e 2 meses e os 6 anos e 5 meses (média de idade de 4 anos e 10 meses). Os principais resultados nas três vertentes avaliadas indicaram que a identificação do suporte de escrita (e.g., jornal), o tipo de mensagem do suporte (ex: escrevem-se notícias) e a função do suporte (ex: serve para ler notícias e saber o que se passa no mundo) apresentam uma evolução progressiva, uma vez que à medida que a idade aumentava as respostas foram sendo mais funcionais e mais elaboradas.

1.3.2 – Aspectos conceptuais

Os aspectos conceptuais da linguagem escrita referem-se às concepções e ideias que as crianças desenvolvem sobre a representação alfabética da Língua. Como foi referido anteriormente, as crianças em idade pré-escolar já manifestam conhecimentos sobre como se escreve. Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1982) foram pioneiros, na medida em que nos descrevem uma evolução dessas conceptualizações e facilitando a caracterização dos diferentes níveis de desenvolvimento. A proposta das autoras continua a ser reforçada pelos resultados de outros estudos na área da literacia emergente (e.g., Alves Martins, 1994, 1996; Alves Martins & Quintas-Mendes, 1987, Goodman, 1984, 1995; Silva, 2004), sendo que estes níveis de conceptualização têm sido avaliados quando se pretende saber que conhecimentos é que as crianças de idade pré-escolar possuem sobre a linguagem escrita.

Desta forma, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1982), Ferreiro (1987, 1992) e que são reforçados por estudos com crianças portuguesas (Alves Martins, 1994, Alves Martins & Quintas-Mendes, 1987; Alves Martins & Silva, 2001, Alves Martins & Silva, 2006, Silva, 1997) propõem uma evolução dos aspectos conceptuais da linguagem escrita em três períodos:

1) *Primeiro período*: a criança começa por fazer a distinção entre o desenho (representação gráfica – modo icónico) da escrita (representação gráfica – modo não icónico). A criança, mesmo não sabendo escrever, sabe que as letras são objectos substitutos, formas que representam um objecto e que apresentam uma organização própria. A criança, além de fazer esta distinção, sabe que o texto e imagem se relacionam e que muitas vezes o texto acrescenta conteúdos que a imagem não descreve. É comum ainda surgirem letras fora do objecto representado, marcando a diferença entre escrita e desenho, mas ainda como uma propriedade intrínseca do objecto (Ferreiro, 1987, 1992). É um período marcado pela ausência de critérios linguísticos, não existindo ainda uma correspondência entre o oral e o escrito (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins & Quintas-Mendes, 1987);

2) *Segundo período*: a criança não orienta a escrita por critérios linguísticos, mas sim por critérios quantitativos e qualitativos. A nível dos critérios quantitativos, por exemplo, quando a criança faz um desenho e o acompanha com a escrita de letras, a criança escreve muitas letras se esse desenho/imagem representa muitas coisas. No seguimento da observação por parte da criança de que existem palavras com poucas letras e outras com muitas letras, a criança começa por relacionar o tamanho da

palavra com o referente (e.g., se elefante é um animal grande, então a palavra deve ter muitas letras). A criança estabelece ainda um número mínimo para que se possa considerar uma palavra (e.g., mínimo três letras) e um número máximo (e.g., máximo sete letras) (Ferreiro, 1987, 1992). Ainda neste período, é possível observar variações qualitativas que dizem respeito à utilização de letras diferentes para representar palavras diferentes. Por exemplo, quando é pedido à criança para escrever uma determinada palavra (e.g., gato) ela representa-a com as letras numa determinada ordem, e se pedirmos para escrever uma palavra, mesmo que seja similar, (e.g., gata) a criança altera a ordem das letras porque se trata de uma palavra diferente. Pode-se dizer que neste nível a linguagem escrita ainda não está relacionada com a linguagem oral, mas sim orientada para critérios de quantidade e em que a escrita representa alguns aspectos do referente (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998, Ferreiro, 1987, 1992);

3) *Terceiro período*: é marcado pela orientação da escrita por critérios linguísticos, sendo estes já sistemáticos e podendo aparecer a fonetização. Segundo Ferreiro (1987, 1992), este período apresenta três sub-divisões que apontam para uma progressiva evolução e complexidade ao nível dos critérios utilizados pela criança. Assim, a autora considerou escrita silábica, silábica-alfabética e alfabética, que se caracterizam do seguinte modo:

Escrita silábica – a criança representa cada sílaba por uma letra (e.g., para representar “pato” escreve “or”), colocando assim o mesmo número de letras pelo mesmo número de sílabas. A criança faz esta correspondência, independentemente do seu som, utilizando qualquer letra para qualquer sílaba. Podemos dizer que a escrita é orientada por critérios linguísticos, ainda que a unidade do oral representada seja a sílaba e que a escolha de letras seja arbitrária. No entanto, pode surgir um outro tipo de escrita silábica que revela que a escolha da letra não é arbitrária (e.g., para representar “pato” escreve “po”) mostrando assim que a criança escolhe uma letra que se aproxime do som que constitui cada sílaba (e.g., para a sílaba “pa” escolhe “p” para a representá-la). Neste nível silábico existe já uma compreensão entre a parte e o todo, uma vez que a criança tenta segmentar as palavras e compreende que as palavras são compostas por diferentes constituintes, isto é, as letras (Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro, 1985);

Escrita silábica-alfabética – a criança começa por fazer uma correspondência som/letras. Nas tentativas de escrita que faz, surgem letras que representam sílabas e, muitas vezes, já vai além das sílabas, tentando encontrar correspondências entre grafemas e fonemas. Por exemplo, quando é

pedido à criança para escrever “pato”, a criança pode representá-la por “pao”, numa tentativa de correspondência mais específica (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro, 1985, 1992);

Escrita alfabética – a criança revela que compreendeu a natureza do sistema alfabético, representando cada fonema por uma letra (e.g., “pato” ou “patu”). No entanto, ainda não estão adquiridos todos os aspectos particulares do sistema alfabético, como por exemplo a pontuação, as letras maiúsculas e minúsculas, o espaço entre as palavras, etc. (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro, 1985, 1992).

A investigação dos aspectos conceptuais da linguagem escrita está patente na realidade portuguesa, onde foram realizados diversos estudos com crianças em idade pré-escolar e no início da escolaridade (e.g., Alves Martins, 1989, 1994, 1996; Alves Martins & Quintas-Mendes, 1986, 1987; Alves Martins & Silva, 1999; Mata, 2006, Silva, 1997, 2004; Silva & Martins, 2003). Estes revelaram, de forma consistente, a evolução conceptual da linguagem escrita, bem como a evidência que nem todas as crianças pensam da mesma forma sobre a linguagem escrita.

Tendo em conta esta realidade, seguidamente apresentamos resultados de três estudos com crianças portuguesas (Alves Martins, 1994, 1996; Mata, 2006) que contribuem para uma melhor compreensão sobre as conceptualizações infantis sobre a escrita em crianças em idade pré-escolar, bem como no início da escolaridade.

Por exemplo, o estudo de Alves Martins (1994) com uma amostra de 130 crianças com uma média de idades de 5 anos e 8 meses revelou que 28,4% das crianças já orientam a escrita por hipóteses linguísticas, nomeadamente variam as letras para diferenciar a escrita de palavras diferentes, tentando também representar uma sílaba por uma letra, embora esta escolha seja arbitrária. Um outro grupo de crianças (20%) produziu escrita silábica-alfabética, onde são evidentes os critérios linguísticos e as tentativas de representação ao nível da sílaba e também do fonema. Seguiram-se dois grupos de crianças com percentagens semelhantes, um grupo (16,1%) que revelou uma escrita não determinada por critérios linguísticos e outro grupo (17,6%) que produziu escrita silábica. Com menos frequência (9,2%) surgiram produções relativas à escrita alfabética, o nível mais elaborado do desenvolvimento.

Um outro estudo com uma amostra mais alargada de crianças também a frequentar o último ano do pré-escolar (Mata, 2006) revelou que um pequeno grupo de crianças (4,3%) não quis escrever as palavras solicitadas pelo experimentador, sendo classificadas de “recusa”. Segundo a autora, esta recusa pode ser associada a várias razões, como por exemplo a inibição face à tarefa proposta, o facto de considerar que a escrita é para os adultos, a consciência de que existem convenções no sistema

escrito e que ainda não são dominadas. Neste sentido, este tipo de respostas reflectem um nível muito primitivo que ainda não se pode considerar uma resposta com nível conceptual.

No entanto, Mata (2006) à semelhança do estudo de Alves Martins (1994) mostrou que as respostas das crianças nesta idade podem assumir diferentes níveis conceptuais. Assim, das respostas analisadas, o maior número de respostas situou-se num nível grafo-perceptivo (52,8%), isto é, no primeiro nível conceptual do desenvolvimento que inclui as produções escritas que não são ainda orientadas por critérios linguísticos, onde a escrita representa a imagem que a criança tem da palavra e há diferenciação entre palavra e imagem, mas em que as tentativas de escrita são sobretudo ao nível da quantidade de letras e da sua variabilidade. Seguidamente, foram encontradas respostas de nível silábico já com fonetização (17%), onde cada letra representa uma sílaba. Um outro grupo de crianças, com menor expressividade (9,7%), situou-se no nível silábico-alfabético em que é evidente a correspondência silábica não é arbitrária, sendo que muitas vezes já há correspondência entre grafema e fonema. Um outro grupo de crianças (8,8%) revelou respostas mais evoluídas do ponto de vista conceptual, ou seja, uma escrita de nível alfabético. Por último, um grupo reduzido de crianças (7,4%) manifestou respostas que se incluíram num nível de início da relação com o oral, um nível ainda primitivo e sem utilização de critérios linguísticos (Mata, 2006).

No estudo de Alves Martins (1996) podemos ainda constatar que a existência de vários níveis conceptuais não são só encontrados em amostras de crianças do pré-escolar, sendo ainda evidentes em respostas de crianças em no início da escolaridade. Este estudo (Alves Martins, 1996) contou com a participação de 209 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade que ainda não sabiam ler, revelando também que as respostas das crianças se distribuíram pelos quatro níveis distintos já mencionado nos outros estudos: escrita pré-silábica; escrita silábica; escrita com fonetização silábica-alfabética; e escrita alfabética. Em termos dos resultados do estudo, a maioria das respostas das crianças foram representativas da escrita com fonetização silábica-alfabética (70%) e da escrita silábica (67%). Seguidamente, surgiram respostas de nível pré-silábico (41%) e, com menor frequência, a escrita alfabética (31%) Estudos mais recentes (Alves Martins & Silva, 2001; Alves Martins & Silva, 2006) reforçam a ideia de que as crianças já levantam hipóteses e têm ideias sobre a linguagem escrita, e que existe um percurso evolutivo desde uma escrita não orientada por critérios linguísticos para a escrita alfabética.

Em suma, os resultados dos estudos referidos confirmaram que as crianças a frequentar o último ano do pré-escolar e no início da escolaridade revelam níveis

conceituais diferenciados, o que é consistente com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1982) e Ferreiro (1985, 1987, 1992). Os dados mostram também que as produções das crianças apresentam maior incidência nos níveis grafo-perceptivo e no início da relação com o oral, e apresentando já evidências de algumas produções silábicas.

1.3.3 - Aspectos técnicos e convencionais da linguagem escrita

Como foi referido anteriormente, os aspectos processuais, nomeadamente os aspectos técnicos da linguagem escrita, emergem nos anos pré-escolares. Relativamente a estes aspectos, os conceitos de letra e de palavra têm sido considerados como competências da literacia emergente (Justice & Ezell, 2002; Kassow, 2006b; Molfese *et al.* 2006a, 2006b; Pullen & Justice, 2003, Sénéchal, 2007a). Na literacia emergente é comum fazer-se a distinção entre a consciência fonológica que remete para a associação entre som e letra/palavra, os conceitos de escrita (*print awareness and concepts*) que pressupõem o reconhecimento de palavras como unidade da escrita ou consciência da letra para formar palavras, e o conhecimento do alfabeto que inclui a identificação das letras e a diversidade de formas que estas podem assumir (Kleeck & Schuele, 2010). Em termos globais, Justice, Bowles e Skibbe (2006, p. 224) afirmam:

“Print knowledge is an umbrella term that describes children’s maturing knowledge about rule-governed system of orthography and written language. This includes both print-concept knowledge, defined as knowledge of the rule-governed organizational properties of print (e.g. left to right directionality, combinatorial properties of letters to make words), and alphabet knowledge, defined as knowledge of the distinctive features and names of individual alphabet letters”.

Relativamente aos conceitos de escrita, Justice e Ezell (2002) referem que o conceito de palavra (*word and print awareness*) constitui um elemento importante na literacia emergente e parece ter um carácter preditivo na aquisição da leitura. Para caracterizar melhor estes conceitos da linguagem escrita, os autores realizaram um estudo junto de 30 crianças de quatro anos, utilizando como instrumento o *Word and Print Awareness Assessment (PWPA)*, adaptado da proposta de Clay (1979 in Justice & Ezzel, 2002).

Às crianças era solicitado que respondessem a itens das seguintes formas: apontar para a primeira palavra da página; mostrar onde estão letras minúsculas; mostrar a última palavra da página; mostrar a palavra maior; mostrar o espaço entre duas palavras; mostrar por onde se começa a ler; mostrar a linha que se começa a ler

primeiro, etc. Estes itens evidenciam o conhecimento informal que a criança tem sobre os aspectos técnicos e convencionais da leitura e escrita (Justice & Ezell, 2002).

Os resultados deste estudo revelaram, em primeiro lugar, uma variabilidade grande de respostas. Houve um conjunto de crianças com bons desempenhos nos itens propostos, mas também houve um conjunto de crianças com um desempenho mais baixo. Relativamente aos conceitos de letra e palavra, os autores constataram que alguns itens eram respondidos com sucesso pela maioria das crianças (e.g., mostra-me onde está palavra maior, mostra-me onde está a palavra mais pequena), mas que outros itens obtiveram valores bastante inferiores (e.g., mostra-me a última palavra desta página, mostra-me a primeira palavra desta página e mostra-me apenas uma palavra desta página). Os resultados do referido estudo indicam ainda que as crianças, no geral, tiveram dificuldade em diferenciar os conceitos de “letra” e de “palavra” (Justice & Ezell, 2002).

Relativamente aos resultados sobre outros conceitos de escrita (*concepts print*) também se verificou a existência de uma variabilidade de respostas, o que é evidenciado pelo conhecimento que a maioria das crianças têm de alguns itens (e.g., mostra-me a frente do livro, mostra-me o nome do livro, o que pensas que o livro diz - apontando para o título, mostra-me apenas uma letra nesta página, qual a linha que leio primeiro). Existem também itens que tiveram uma reduzida taxa de sucesso (e.g., qual destas palavras todas é a palavra “water”, mostra-me a letra maiúscula, por onde começo a ler) (Justice & Ezell, 2002).

Segundo Justice e Ezell (2002) a variabilidade de respostas era esperada, uma vez que o desempenho das crianças está condicionado pela sua experiência e desenvolvimento individual. Além disso, há alguns conceitos que precedem outros (e.g., a distinção de palavras grande e pequenas precede a distinção, mais específica, de letra maiúscula e minúscula). Para os autores, o importante é perceber que as crianças desde cedo já revelam ideias sobre a forma e natureza da linguagem escrita. Os autores acrescentam ainda que este tipo de informação ajuda o educador a perceber que conceitos a criança já adquiriu, servindo assim de orientação para a prática pedagógica.

Um estudo posterior (Molfese *et al.* 2006b), incidindo também sobre os aspectos processuais da literacia emergente, analisa o conceito de letra em crianças do pré-escolar, conceito esse relevante no desenvolvimento da literacia emergente (Pullen & Justice, 2003). Molfese *et al.* (2006b) avaliaram 78 crianças do pré-escolar (média de 56 meses de idade) em diferentes aspectos tais como: medidas cognitivas gerais; vocabulário receptivo; nome das letras e leitura de palavras e escrita; cópia de figuras para avaliar a motricidade fina.

Em termos gerais, o estudo encontrou uma relação entre as competências das crianças pré-escolares a nível do nome das letras e leitura de palavras com as competências de escrita de letras, números e escrita do nome próprio. As crianças que obtiveram valores mais elevados no nome das letras tiveram também bons desempenhos na escrita das letras quando eram ditadas ou copiadas de uma lista ou quando algumas ou todas as letras eram as dos seus nomes. Esta questão do conhecimento das letras que constituem o nome próprio das crianças ou nomes de pessoas significativas tem sido apontada por outros estudos, como um aspecto relevante na avaliação dos conhecimentos que a criança tem antes da entrada para o ensino formal (e.g., Haney, 2002). Tal como afirmam Aoud e Savage (2009, p.195), *“name writing ability in preschool children is mainly a task that reflects general verbal ability and not purely Word-level skill”*.

A evidência de que as aquisições dos aspectos mais formais da linguagem escrita surgem também em investigações com crianças portuguesas, revelando que no início da escolaridade as crianças apresentam já conhecimentos de termos como letra e palavra (Alves Martins *et al.*, 2000) e que estes podem constituir um preditor da aquisição e da aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade (Alves Martins & Farinha, 2006). Por exemplo, o estudo de Alves Martins *et al.* (2000) avaliou 229 crianças a iniciar o primeiro ano de escolaridade com vista à elaboração de uma prova que contemplasse aspectos técnicos da leitura e escrita (e.g., noção de letra) e constatou que há noções que são adquiridas pela maioria das crianças e outras não. O estudo revelou que as crianças realizaram com facilidade (assumindo valores acima da média) itens que remetiam para as noções de letra e de palavra, fazendo claramente a distinção entre número e letra, e entre letra e palavra. Por outro lado, verificou-se que há noções que são mais elaboradas e específicas (e.g., identificação da letra maiúscula, identificação da primeira letra de cada palavra ou mesmo na noção de frase) que revelaram mais dificuldade por parte das crianças, (assumindo valores muito abaixo da média).

No seguimento do que tem sido mencionado, podemos referir que os aspectos funcionais, conceptuais e técnicos da linguagem da escrita surgem como relevantes na idade pré-escolar, sendo ainda muito evidente no início do primeiro ano de escolaridade e parecendo assumir importância na aquisição e desenvolvimento da leitura.

1.4 – Relação entre literacia emergente e as competências leitura no início da escolaridade

Uma vez que a literacia emergente engloba competências, ainda que precoces, sobre leitura e escrita, vários estudos longitudinais (e.g., Aram, 2005; Burke, Hagan-Burke, Kwok, & Parker, 2009; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Raban & Coates, 2004; Santos, 2009) têm analisado as relações entre os diferentes conhecimentos emergentes de literacia e a aquisição e desenvolvimento da leitura nos primeiros anos de escolaridade. Segundo Lonigan, McDowll e Philips (2004, p. 596) *“there is strong continuity between the skills which children enter school and their later academic performance”*.

Por exemplo, o estudo de Aarnoutse *et al.* (2005) analisou a relação entre as competências de literacia emergente no pré-escolar e o desenvolvimento da leitura, nomeadamente ao nível do reconhecimento de palavras, da compreensão da leitura e da capacidade de soletrar (*spelling*) nos dois primeiros anos de escolaridade. O estudo contou com a participação de 243 crianças que foram observadas durante três períodos distintos (final do pré-escolar, final do 1º ano e final do 2º ano de escolaridade), sendo que os resultados revelaram algumas associações significativas. A nível das associações referidas, a nomeação das letras (*rapid naming*) e o conhecimento do nome das letras no primeiro ano de escolaridade (e pré-escolar) foram realçadas como duas competências que determinam o desenvolvimento do reconhecimento de palavras, sendo que a nomeação revelou ser a competência mais saliente e mais forte. Uma outra evidência, foi o facto de o vocabulário (no pré-escolar), a nomeação e conhecimento das letras (no pré-escolar e primeiro ano de escolaridade), bem como a consciência fonológica (no primeiro ano de escolaridade) se terem constituído como preditores da compreensão da leitura.

Relativamente aos efeitos longitudinais, o estudo destaca: 1) a nomeação das letras no início do primeiro ano de escolaridade como forte preditor do reconhecimento de palavras e como um passo importante para a compreensão da leitura. Os autores realçam que, neste estudo, a nomeação das letras parece ter mais a ver com o conhecimento ortográfico do que com a consciência fonémica; 2) o conhecimento das letras durante o pré-escolar e primeiro ano de escolaridade constituiu um forte preditor nas tarefas de soletrar e de compreensão da leitura e, num nível mais baixo no reconhecimento das palavras; 3) a influência da consciência fonémica diminuiu do pré-escolar para o primeiro ano. A consciência fonémica revelou ser um factor importante no período pré-escolar, sobretudo no conhecimento das letras e na nomeação das letras. O facto da consciência fonémica não ter tido efeito no reconhecimento de

palavras e na tarefa de soletrar no segundo ano de escolaridade é explicado pela facilidade do instrumento da consciência fonémica aplicado no primeiro ano de escolaridade. Os autores salientam ainda que o efeito mais limitado da consciência fonémica é mais evidente em Línguas que apresentam relativa consistência ortográfica (como é o caso do alemão) do que em Línguas com mais inconsistência ortográfica (como é o caso do inglês). O estudo aponta ainda uma conclusão geral, adiantando que o facto de se terem confirmado associações entre a literacia emergente e o desenvolvimento da leitura, não constitui apenas um avanço no conhecimento teórico, mas também um contributo para a reflexão da prática pedagógica. Assim, torna-se relevante e pertinente desenvolver, desde o pré-escolar, estratégias e actividades que promovam o desenvolvimento destas competências que parecem ser influentes na aquisição e desenvolvimento da leitura (Aarnoutse *et al.*, 2005).

Não só a consciência fonémica tem sido considerada nos estudos sobre as relações entre linguagem oral, literacia emergente e aquisição da leitura, mas também a consciência fonológica tem sido apontada como uma variável crítica para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, e indicada como uma competência importante a ser explorada no pré-escolar (*e.g.*, Alves Martins & Farinha, 2006; Alves Martins & Silva, 2001, 2006; Lonigan *et al.* 2004; Silva, 1997, 2004). Segundo Lonigan *et al.* (2004) a par da linguagem oral e da sensibilidade fonológica, os conhecimentos da escrita por parte da criança são importantes para as competências de literacia emergente. Por exemplo, o conhecimento do alfabeto (conhecimento do nome das letras e respectiva representação do som) é um elemento importante e constitui bom preditor para o sucesso da aprendizagem da leitura, a curto e a longo prazo. Também conhecimento dos aspectos convencionais da escrita (*e.g.*, escrever da esquerda para a direita) e perceber as funções da escrita (*e.g.*, escrever para ler um histórias) são competências da literacia emergente relevantes para a leitura.

Mais concretamente, o estudo de Lonigan *et al.* (2004) explora a natureza da sensibilidade fonológica da criança pré-escolar, a independência das diferentes competências de literacia emergente, e procura compreender o seu significado desenvolvimentista no período pré-escolar e no primeiro ano de escolaridade. O estudo contou com a participação de dois grupos de crianças, 96 mais novas (média de idade de 40.02 meses) e 97 mais velhas (média de idade de 60.04 meses). Ambos os grupos foram avaliados inicialmente (primeiro momento), posteriormente sujeitos a quatro sessões de treino com intervalos de duas a três semanas, e reavaliados num segundo momento. O grupo de crianças mais novas foi avaliado num primeiro momento a nível da linguagem oral, sensibilidade fonológica e competência não verbal. Num segundo momento, após o treino, as crianças foram avaliadas sobre a

sensibilidade fonológica, o conhecimento das letras, as tarefas sobre escrita do meio envolvente e as tarefas sobre conceitos de escrita. As crianças mais velhas foram avaliadas no primeiro momento a nível da linguagem oral, sensibilidade fonológica, conhecimento das letras, tarefas sobre escrita do meio envolvente e tarefas sobre conceitos da escrita. No segundo momento, foram avaliadas na sensibilidade fonológica, conhecimento das letras, conceitos de escrita e tarefas de descodificação.

Os resultados relativos ao grupo de crianças mais novas revelaram que o efeito longitudinal indica um padrão entre o factor sensibilidade fonológica (primeiro momento de avaliação) e a sensibilidade fonológica e conhecimento das letras (segundo momento de avaliação). Revelou ainda os seguintes padrões: linguagem oral (primeiro momento) e sensibilidade fonológica (segundo momento); conhecimento letras (segundo momento); escrita do meio envolvente (segundo momento); e conceitos da escrita (segundo momento). O modelo de equação estrutural final revelou que: a) a sensibilidade fonológica (segundo momento) foi significativamente preditiva da sensibilidade fonológica e linguagem oral (primeiro momento); b) o conhecimento das letras foi significativamente preditivo da sensibilidade fonológica (segundo momento) e da linguagem oral (primeiro momento); c) a escrita do meio envolvente foi significativamente preditiva do conhecimento das letras (segundo momento); d) os valores obtidos nas tarefas dos conceitos da escrita foram significativamente preditivos da linguagem oral (primeiro momento) e da sensibilidade fonológica (segundo momento) (Lonigan *et al.* 2004).

Nos resultados relativos ao grupo de crianças mais velhas o estudo revelou que: a) foi clara a evidência de que a sensibilidade fonológica (segundo momento de avaliação) é preditiva da sensibilidade fonológica (primeiro momento de avaliação); b) o conhecimento das letras (segundo momento) foi preditivo do conhecimento das letras (primeiro momento); c) os resultados nas tarefas dos conceitos de escrita (segundo momento) foram preditivos dos conceitos de escrita e sensibilidade fonológica (primeiro momento); d) a sensibilidade fonológica e o conhecimento das letras (segundo momento) foram significativamente preditivos da leitura (Lonigan *et al.* 2004).

O estudo revelou ainda que a sensibilidade fonológica e o conhecimento das letras explicou 54% da variância no pré-escolar e na capacidade de descodificação no primeiro ano de escolaridade. Por outro lado, o estudo aponta que outras competências de literacia emergente (escrita do meio envolvente e conceitos de escrita), presentes no período pré-escolar, não surgem como os únicos aspectos importantes na competência de leitura. O estudo indica também que a escrita do meio envolvente e os conceitos da escrita são medidas que reflectem conhecimento

precoces da literacia emergente, mas no estudo aparecem como um constructo diferenciado do conhecimento das letras e da sensibilidade fonológica. Sobre este facto, os autores referem que, de acordo com proposta de Whitehurst e Lonigan (1998), não foram avaliados todos os domínios da literacia emergente. Por exemplo, as conceptualizações não foram consideradas e constituem um elemento relevante para a leitura e escrita emergentes. No entanto, no geral, os resultados revelaram que existe uma continuidade entre a literacia emergente e a leitura desde o pré-escolar ao período escolar (Lonigan *et al.* 2004).

Na mesma linha do estudo anterior, Sénéchal *et al.* (2001) exploram as relações entre linguagem oral, literacia emergente e aquisição e desenvolvimento da leitura. Com uma amostra de 84 crianças em idade pré-escolar, evidenciamos os resultados longitudinais que salientam esta continuidade entre literacia emergente e leitura. Neste sentido, Sénéchal *et al.*, (2001) indicam que o conhecimento do alfabeto, mas não os conceitos de escrita são preditores da aquisição da leitura no primeiro ano de escolaridade. A consciência fonológica revelou ser um bom preditor da aquisição da leitura no início da escolaridade, à semelhança dos dados encontrados por Lonigan *et al.* (2004). Segundo os resultados do estudo de Sénéchal *et al.* (2001), o vocabulário e a consciência fonológica foram os responsáveis pela variação da leitura no terceiro ano. O estudo revela ainda que os conhecimentos conceptuais da literacia (*e.g.*, conceitos da escrita) não estão associados ao desempenho na leitura no primeiro e terceiro ano de escolaridade.

O estudo verificou ainda que os conhecimentos processuais (*e.g.*, conhecimento do nome das letras) estão relacionados com a aquisição da leitura no primeiro ano, que a consciência fonológica está relacionada com aquisição da leitura (primeiro ano) e com a fluência da leitura (terceiro ano), e que o vocabulário está associado à fluência da leitura (apenas no terceiro ano).

Sénéchal *et al.* (2001) referem que os resultados parecem reforçar a ideia de Whitehurst e Lonigan (1998) de que os conhecimentos conceptuais assumem um papel importante na aquisição e emergência dos conhecimentos processuais da literacia. As crianças que compreendem porque é que lêem, facilmente adquirem competências precoces de literacia. Podemos dizer também que, de alguma forma, os resultados de Sénéchal *et al.* (2001) apresentam consistência com os resultados de Lonigan *et al.* (2004) relativamente ao papel da consciência fonológica e aquisição da leitura, bem como o facto dos conceitos de escrita não terem influência directa com a leitura, mas serem importantes nas competências da literacia emergente. Ainda sobre o papel da linguagem oral, nomeadamente ao nível do vocabulário, ambos os estudos (Lonigan *et al.* 2004; Sénéchal *et al.*, 2001) indicam que o vocabulário não apresenta

influência significativa na aquisição da leitura no primeiro ano, mas apresenta influência na leitura no terceiro ano de escolaridade (Sénéchal *et al.*, 2001).

A nível da realidade portuguesa têm surgido estudos (e.g., Alves Martins, 1994; Alves Martins & Silva, 2001, 2006; Silva, 1997, 2004) que reforçam o papel da consciência fonológica, ou do conhecimento das letras no período pré-escolar, bem como da sua importância na emergência da leitura. Silva (2004, p. 288) refere “*ainda hoje é algo polémico – consciência fonológica e aprendizagem da leitura; causas ou consequências?*” Sobre esta questão, Silva (2004) aponta para uma relação de causalidade recíproca, uma vez que as capacidades fonológicas mais básicas permitem ao leitor iniciar-se no sistema alfabético. Por sua vez, as competências fonológicas mais explícitas são desenvolvidas na aprendizagem da leitura. Sobre o conhecimento das letras e consciência fonológica, Silva (2004) adianta também que o conhecimento do nome das letras e a capacidade de segmentação funcionam de forma interactiva. Por exemplo, “*para que as crianças se apercebam que a letra p é das palavras pai, terão que ser capazes de segmentar a palavra para fazerem a ligação entre a letra p e o fonema /p/*” (Silva, 2004, p. 288). A autora salienta ainda que as crianças beneficiam do conhecimento dos nomes das letras quando conseguem segmentar as palavras orais e também que as conceptualizações infantis parecem estar relacionadas com aprendizagem da leitura, aspecto este importante na literacia emergente e presente na proposta de Whitehurst e Lonigan (1998).

Alguns estudos indicam também que o nível conceptual das crianças sobre a linguagem escrita é um bom preditor para a aprendizagem da leitura (Santos, 2009; Silva, 2004) e está directamente relacionado com a consciência fonológica (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Silva, 2001; Silva & Alves Martins, 2003). Por exemplo, o estudo de Alves Martins (1994) indicou uma relação evidente entre o desempenho da leitura no final do primeiro ano de escolaridade e as competências metalinguísticas. Especificamente, o estudo reforça a ideia de que a aquisição e desenvolvimento da leitura está relacionado significativamente com o conhecimento das letras, o nível de conceptualizações das crianças e a capacidade fonémica. Isto é, mais uma vez, os conhecimentos emergentes de literacia parecem ser relevantes para as aquisições formais de leitura. Um outro estudo (Santos, 2009) que analisou a relação entre conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no primeiro ano de escolaridade constatou que as conceptualizações, avaliadas através de uma prova de escrita inventada, apresentou uma correlação forte com a leitura de pseudo-palavras, seguidamente com uma prova de leitura de palavras, reconhecimento de palavras e de selecção ortográfica.

Síntese

De acordo com o que foi referido anteriormente, no âmbito da aquisição e desenvolvimento da literacia emergente são considerados os conhecimentos (conceptuais e processuais) que a criança evidencia nos anos pré-escolares (Kassow, 2006b; Reese *et al.* 2010; Sénéchal, 2007a; Sénéchal *et al.* 2001). Nos conhecimentos conceptuais incluem-se os conhecimentos sobre a percepção da funcionalidade da leitura e escrita e sobre as conceptualizações da linguagem escrita. A percepção da funcionalidade prende-se com a compreensão por parte da criança dos objectivos e utilidade da leitura e escrita, sendo considerada como um dos aspectos mais precoces do desenvolvimento da literacia emergente (*e.g.*, Alves Martins, 1996; Goodman, 1987; Mata, 2006; 2008b) As conceptualizações da linguagem escrita revelam as ideias que a criança já construiu sobre a escrita, evidenciando-se que há crianças que já manifestam ideias muito elaboradas (utilização de critérios linguísticos), e outras crianças que representam a escrita de forma ainda elementar (ausência de critérios linguísticos).

A nível dos aspectos processuais, são englobados os aspectos técnicos e convencionais da linguagem escrita. A criança antes de entrar para o ensino formal também já evidencia ideias sobre a forma e a natureza da linguagem escrita. Destes conhecimentos, o conceito de letra tem sido o mais destacado (*e.g.*, Justice & Ezell, 2002; Molfese *et al.*, 2006a).

No âmbito do estudo do desenvolvimento da literacia emergente também tem sido salientada a relação destes conhecimentos, adquiridos informalmente através das práticas sociais e culturais da criança, com o desenvolvimento da leitura nos anos escolares (*e.g.*, Aarnoutse *et al.* 2005; Aram, 2005; Lonigan *et al.* 2000; Santos, 2009; Sénéchal *et al.* 2001)

Em suma, constatamos que de facto a literacia assume uma componente individual que se revela nos conhecimentos que cada criança já adquiriu e que parecem ser importantes e críticos no posterior desenvolvimento e aprendizagem da leitura. No entanto, estes conhecimentos emergem e são construídos pela criança num determinado contexto social e cultural. Neste sentido, a família surge como o primeiro contexto social relevante nas diferentes conquistas que a criança faz ao nível da literacia (*e.g.*, Cruz & Ribeiro, 2009; Hood *et al.* 2008; Lynch, 2007b; Mata, 1999, 2004, 2006; Saracho, 2002, 2007; Whitemore *et al.* 2004). Assim, torna-se relevante compreender o que é a literacia familiar e de que forma é que pode influenciar o desenvolvimento da literacia emergente das crianças.

2 - Literacia Familiar

“Family literacy practices are complex and dynamic, and they vary along many dimensions. They vary from one family to another, from culture to another, and within cultures. Despite these differences, literacy practices within family have a strong and enduring effect on children’s language and literacy skills” (Wasik & Hendrickson, 2004, p. 169).

2.1. - Definição do conceito literacia familiar

Dada a complexidade do conceito de literacia familiar e a diversidade de estudos na área, a *International Reading Association’s Family Literacy Commission* refere sete ideias-chave que ajudam a definir e a clarificar este conceito. Assim, a literacia familiar diz respeito (Morrow *et al.*, 1994):

1) Ao modo como os pais, crianças e outros membros da família usam a literacia em casa e na comunidade;

2) Às actividades do quotidiano, ou seja, ao uso da literacia nas rotinas da família que surgem naturalmente nas tarefas que envolvem os membros da família;

3) Ao uso da literacia em diferentes tipos de actividades como o desenhar, escrever (cartas, recados, listas de compras, etc.), ler histórias, conversar, etc.

4) Às interacções que ocorrem, quer espontaneamente entre pais e filhos ou as iniciadas pelos pais;

5) Ao modo como cada família usa a literacia de acordo com o seu nível cultural, etnia;

6) Às actividades de literacia que são proporcionadas por instituições extra-familiares, mas que têm o propósito de ajudar e apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos mais formais de literacia entre pais e filhos, isto é, actividades mais ligadas ao papel da escola;

7) Às actividades de literacia que são orientadas por instituições extra-familiares que incluem a família em tarefas como a leitura de histórias, os trabalhos de casa ou o envolvimento dos pais na escrita de peças de teatro.

Com base nesta proposta, Morrow *et al.* (1994, p. 3) referem algumas ideias para a definição do termo literacia familiar:

“Family literacy encompasses the ways parents, children, and extended family members use literacy at home and in their community. Family literacy occurs naturally during the routines of daily living and helps adult and children get things done. Family literacy activities may also reflect the ethnical, racial or cultural heritage of family involved. Family literacy activities may be initiated by outside institutions or agencies. These activities are often intended to support the acquisition and

development of school-like literacy behaviours of parents, children and families”.

Partindo desta definição geral, os estudos de literacia familiar sugerem que o desenvolvimento da literacia da criança se inicia com a família e que ocorre durante as interações entre pais e filhos (e.g., Cruz, 2011; Hood *et al.* 2008; LeFevre & Sénéchal, 1999; Morrow, 1995; Morrow *et al.*, 1994; Saracho, 2000, 2002, 2007; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Teale & Sulzby, 1986). Saracho (2002) refere que a família ajuda a desenvolver as competências de literacia das crianças em diferentes contextos e situações, nomeadamente através: 1) da leitura em casa (e.g., ler livros de histórias, seguir uma receita culinária, ler um jornal, assinar os trabalhos de casa, ler cartas); 2) da leitura fora de casa (e.g., ler os sinais que aparecem na estrada, ler um menu de um restaurante, ir à biblioteca); 3) da utilização de outros materiais e actividades de literacia (e.g., jogar jogos no computador, ver programas de televisão); e 4) das actividades de escrita (e.g., escrever a lista das compras, escrever cartões de agradecimento, registar os dias de aniversário da família).

Todas estas práticas surgem naturalmente na família e são entendidas como um precursor do desenvolvimento de literacia. É a qualidade deste tipo de interações que será relevante para todas as actividades formais e informais de literacia desenvolvidas pelas famílias, que são orientadas pelos seus interesses e motivações. Neste sentido, são estas motivações e interesses da família, inerentes à cultura familiar, que parecem influenciar as várias práticas parentais de literacia (Morrow, 1995).

Actualmente, numa perspectiva mais holística e multifacetada, o campo de investigação em literacia familiar é amplo, partindo-se hoje do princípio de que todas as crianças têm o seu entendimento de literacia desde muito cedo e que essa aprendizagem é realizada socialmente e culturalmente com a família e comunidade (Cruz, 2011; Hannon *et al.* 2007; Hannon *et al.*, 2006, Homer, 2008; Wasik & Herrmann, 2004).

Neste sentido, Homer (2008) refere ainda que a definição do conceito de literacia familiar não deve ser apenas um exercício académico, mas que a literacia familiar deverá ter um significado amplo com implicações nos programas educacionais, nas políticas e na sua difusão pública. A autora adianta que no *New Brunswick Family Literacy Fórum*, realizado em 2008, o conceito de literacia familiar foi definido como:

“Family literacy refers to the practices of parents, children, and family members as they go about daily lives and negotiate relationships both within the family and between the family and the broader community (...)

family practices are diverse, socially embedded and culture specific" (Homer, 2008, p.1).

No seguimento desta ideia, podemos referir que o conceito de literacia familiar é amplo realçando aspectos como: 1) a *diversidade*, pois as práticas de literacia familiar são diferenciadas, dinâmicas e alteram-se de acordo com as circunstâncias; 2) o *contexto social*, uma vez que a aprendizagem passa pelas relações com os outros e as práticas de literacia familiar espelham o contexto social da família e da comunidade; 3) a *cultura*, dado que cada família é única no modo como utiliza as suas práticas de literacia; 4) a *vida familiar*, dado que as actividades de literacia, os valores e os papéis familiares são distintos da literacia formal e são necessários para o posterior sucesso na escola; 5) as *literacias que abrangem* toda a diversidade e pluralidade de práticas (Homer, 2008). Tal como Mata (1999, p. 76) afirma, "*uma grande característica da literacia familiar é o seu significado funcional e a sua ligação directa aos valores e interesses de cada ambiente familiar*".

No decorrer do que foi referido, também as investigações no âmbito da literacia familiar têm assumindo uma diversidade em termos de metodologias e de aspectos a analisar, havendo uma tendência para estudar as especificidades das famílias. Tal como Cole (2011, p.16) afirma:

"Recent developments in theoretical construct of family literacy recommend using the plural form (i.e. family literacies), to acknowledge that families have different "ways with words" and very diverse linguistic practices, wich vary across cultural, linguistic and social contexts".

Deste modo, têm surgido investigações quer a incidir na perspectiva dos pais sobre a literacia (e.g., Bingham, 2007, Boudreau, 2005), quer estudos sobre a perspectiva das crianças sobre a literacia (e.g., Dyson, 2001), estudos etnográficos (e.g. Bakar, 2008), estudos que incluem metodologias qualitativas que se centram na observação directa e em entrevistas aos pais e crianças (e.g. Hindman, Connor, Jewkes & Morrison, 2008; Roberts, Jurgens, Burchinal, 2005), ou ainda em estudos de caso (e.g., Bakar, 2008; Dyson, 2001) com o objectivo de conhecer e compreender com mais detalhe como é que a literacia é integrada nas práticas e dinâmicas familiares (e.g., Hannon *et al.*, 2006; Weigel, Martin & Bennet, 2010). Têm surgido também estudos que procuram compreender as variáveis que influenciam a família e o ambiente de literacia familiar (e.g. estatuto sociocultural, nível de literacia dos pais) (e.g. Aikens & Barbarian, 2008), ou as atitudes e comportamentos dos pais em situações de interacção com os filhos (e.g. interacção durante a leitura de histórias) (e.g. Hindman *et al.*, 2008; Kang, 2009).

2.2. – A diversidade de práticas e ambiente(s) de literacia familiar

No seguimento do que foi referido anteriormente, a literacia familiar assume uma diversidade social e cultural, sendo necessário no seu estudo caracterizar as práticas de literacia dos pais, bem como o(s) ambiente(s) de literacia das famílias. Estes dois aspectos, práticas e ambiente familiar, têm sido considerados como factores relevantes para compreender não só a literacia familiar, mas também para analisar o possível impacto no desenvolvimento da literacia emergente da criança e nas competências iniciais de leitura (e.g., Carney, 2003; Gasdsen, 1994; Grinder Longoria Saenz, Askov & Aldemir, 2005; LeFevre & Sénéchal, 1999; Korat *et al.*, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009; Miller & Prins, 2009; Saracho, 2000, 2007; Sénéchal & LeFevre, 1996, 2002; Wasik & Hendrickson, 2004).

Na tentativa de perceber o que se engloba e como se podem definir as práticas de literacia familiar e os diversos ambientes, têm sido apresentadas diversas categorizações, sendo umas mais gerais (e.g., Roskos & Twardosz, 2004) e outras mais específicas (e.g., Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009).

Por exemplo, Roskos e Twardosz (2004) propõem uma categorização das práticas e ambiente de literacia em três categorias: *recursos físicos*; *recursos sociais*; e *recursos simbólicos*.

A nível dos *recursos físicos*, as autoras incluem aspectos relacionados com o espaço (e.g., local onde ocorrem situações de leitura, se o espaço é privado ou público), com o tempo (e.g., organização do tempo por parte da família, tempo de lazer partilhado por pais e filhos) e materiais (e.g., qualidade, quantidade e variedade de materiais relacionados com leitura e escrita) (Roskos & Twardoz, 2004). A nível dos recursos físicos, a acessibilidade aos materiais de leitura e escrita e o número de livros existentes em casa parecem ser factores preponderantes na descrição do ambiente familiar e, conseqüentemente, no desenvolvimento da literacia emergente e nas competências iniciais da leitura (e.g., Korat *et al.* 2007; LeFevre & Sénéchal, 1999; Mata, 2002, 2006; Sénéchal & LeFevre 1996, 2002, Wasik & Hendrickson, 2004);

Em relação aos *recursos sociais*, estes dizem respeito às pessoas/intervenientes (e.g., quem lê para a criança, quem pratica as responsabilidades domésticas), conhecimento (e.g., quem na família contribui para as situações de leitura, incluindo o seu nível de literacia e as Línguas que se falam em casa) e as relações interpessoais emotivas (Roskos & Twardosz, 2004). Sobre este aspecto, alguns estudos (e.g., Kossow, 2006a; Mata, 2006) reforçam o papel da afectividade que se estabelece nas interacções entre pais e filhos, nomeadamente na prática de leitura de histórias;

Em termos dos *recursos simbólicos*, Roskos e Twardosz (2004) referem que estes dizem respeito às rotinas (e.g., se a leitura ocorre com regularidade, se é uma actividade planeada ou se ocorre ocasionalmente) e, em termos gerais, à influência e utilização de recursos da comunidade/sociedade/cultura (e.g., influência de recursos extra-familiares como bibliotecas, livrarias, tradições culturais) (Roskos & Twardosz, 2004).

Independentemente da categorização e das diferentes designações, a caracterização das práticas de literacia familiar passa, como já foi referido anteriormente, pela compreensão das diferentes práticas utilizadas pelos pais e pelo ambiente de literacia familiar. Tal como Saracho (2007, p.1) refere “*Studies have provided evidence that young children learn to read at home when they experience literacy-rich environments, experiences, and interactions*”. No seguimento desta ideia, Wasik e Hendrickson (2009) referem que o ambiente de literacia familiar tem sido documentado como sendo um factor forte e que influencia o desenvolvimento da literacia da criança. Este foi encontrado não só em estudos descritivos, mas também em estudos empíricos. Sendo assim, torna-se relevante clarificar que tipo de práticas são utilizadas pelas diferentes famílias e como são o(s) seu(s) ambiente(s) de literacia familiar.

Relativamente às práticas dos pais, surgem referências a *práticas formais e informais* (Saracho, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996; Sénéchal, LeFevre, Tomas, & Karen 1996) ou *práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos); práticas de leitura e escrita partilhada; práticas de leitura e escrita pela criança sozinha* (Mata, 2002, 2006) ou, ainda, *práticas do dia-a-dia, práticas de entretenimento e práticas de treino* (Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) ou *práticas de ensino* (e.g., LeFevre & Sénéchal, 1999; Apesar destas diferentes designações, parece ser comum de que as *práticas formais* dizem respeito a *práticas de ensino* (e.g., nomear as letras, ensinar o alfabeto) (Saracho, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2002) e a *práticas de treino* (e.g., copiar as letras) (Mata & Pacheco, 2009).

As *práticas familiares informais* dizem respeito a comportamentos espontâneos das rotinas familiares (como é o caso da leitura de histórias) relacionadas com *práticas do dia-a-dia e de entretenimento* (e.g., fazer a lista do supermercado; ler uma história) (Mata & Pacheco, 2009) ou com *práticas de leitura e escrita dos pais* (presenciadas pelos filhos); *práticas de leitura e escrita partilhada; práticas de leitura e escrita pela criança sozinha* (Mata, 2002, 2006).

A diversidade de designações, mais gerais ou mais específicas, leva-nos a constatar a existência de aspectos idênticos ou possíveis de serem relacionados

dentro dos vários tipos de práticas. Neste sentido, surgem ainda estudos mais detalhados que consideram outros indicadores para a compreensão da caracterização das práticas e do(s) ambiente(s) de literacia familiar, como por exemplo, a precocidade com que os pais começam a ler aos filhos, a diversidade e frequência de práticas de leitura e escrita, o número de livros existentes em casa, o conhecimento de livros e de autores infantis (e.g., Kassow, 2006a; Mata, 2002, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.* 1996a, 1996b)

No seguimento do que foi referido, passaremos num primeiro momento à caracterização do tipo de práticas de literacia familiar, nomeadamente, *práticas do dia-a-dia e práticas de entretenimento (práticas informais)* e *práticas de treino (práticas formais)*. Num segundo momento, à caracterização do(s) *ambiente(s) de literacia familiar*, mais concretamente aos recursos e a sua acessibilidade.

2.2.1 – Práticas do dia-a-dia e de entretenimento

Relativamente à realidade portuguesa, iniciaremos com os resultados do estudo de Mata (2002, 2006), dado que foi pioneiro na caracterização exaustiva das práticas e ambiente(s) de literacia familiar em Portugal, considerando indicadores como a precocidade, a diversidade e frequência de práticas de leitura e escrita de forma global e, mais especificamente, a prática de leitura de histórias, entre outros. Este estudo contou com a participação de 421 pais de nível sociocultural médio e médio/alto e, tal como foi referido, constatou que as práticas dos pais podiam ser diferenciadas em: práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos); práticas de leitura e escrita partilhadas; e práticas de leitura e escrita da criança sozinha. Assim, em termos de resultados gerais apontam para práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos); práticas de leitura e escrita partilhadas; e práticas de leitura e escrita pela criança sozinha.

A nível das *práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos)* a maioria dos pais (82,4%) indica que os filhos os vêem ler várias vezes por semana, seguindo-se a leitura de revistas (66%), os materiais de trabalho (66,5) e a leitura de legendas dos filmes (56,9%), ler rótulos de embalagens (51,5%), ler livros (37,2%), ler cartazes publicitários (29,6%), ler recados (28,2%), ler listas de compras (26%), ler cartazes (23,6%), ler receitas culinárias (13,1%). Apenas 4,6% dos pais referem que *raramente* ou *nunca* os vêem ler. Quando os pais foram questionados para indicarem outro tipo de práticas de leitura presenciadas pelos filhos, 58% não fez qualquer referência e apenas 24,3% indicou outras actividades de leitura realizadas *várias vezes por semana* (Mata, 2002 2006).

Em termos de ocorrência deste tipo de práticas identificadas no estudo, as práticas ligadas a revistas, trabalho, jornais, legendas e rótulos situou-se em *várias vezes por semana*. As práticas relacionadas com livros, cartas, recados, listas, cartazes e receitas revelou uma ocorrência mais representativa de *algumas vezes por mês* mas, no entanto, não foi dominante uma vez que foi referida por menos de metade dos pais. O facto de os resultados terem indicado que, a nível da ocorrência, as respostas se situaram de forma equilibrada em duas ou três categorias (*várias vezes por semana, várias vezes por mês e raramente*) levou a autora a sugerir que o que caracteriza este tipo de situações é, sobretudo, a diferenciação entre famílias no desenvolvimento dessas práticas (Mata, 2002 2006).

Em suma, o estudo indica a existência de dois tipos de práticas de leitura presenciadas pelos filhos. Um conjunto de situações mais desenvolvido com regularidade pela maioria dos pais (mais de 50%), onde são incluídas práticas ligadas a suportes/situações (revistas, trabalhos, jornais, legendas de filmes, rótulos de embalagens), e outro conjunto de situações de grande variabilidade de ocorrência entre os pais da amostra (livros, recados, listas, cartazes, cartas e receitas), não assumindo uma ocorrência típica.

Ao nível das práticas de escrita presenciadas pelos filhos, o estudo revelou que a maioria dos pais (78%) refere que escreve na presença dos filhos. À semelhança das práticas de leitura, os materiais referentes ao trabalho são os mais indicados (51,3%), seguindo-se a escrita de recados (32,8%) e a escrita da lista de compras (25,3%). Com menor percentagem em relação às práticas de leitura, seguem-se a escrita de recados (5%) e a escrita de receitas culinárias (2,7%). No entanto, 65,5 % dos pais, quando solicitados para referirem outras práticas, não indicaram outro tipo de práticas ligadas à escrita (Mata, 2002 2006).

Na análise comparativa entre as práticas presenciadas de leitura e escrita, Mata (2002, 2006) refere que as práticas de leitura tendem a ser mais frequentes, diversificadas e mais orientadas para situações lúdicas ou utilitárias do que as práticas de escrita. Foi ainda evidente que parece existir uma diferenciação entre famílias na forma como desenvolvem as práticas de leitura e escrita. Podemos então referir que as práticas de leitura descritas no estudo de Mata (2002) são exemplos de práticas ditas informais de literacia, nomeadamente das práticas ligadas dia-a-dia e de entretenimento, dado que apontam para situações do quotidiano e situações lúdicas da família.

Relativamente às *práticas de leitura e escrita partilhadas* a análise efectuada, Mata (2002, 2006) encontrou três grupos distintos de práticas partilhadas: 1) o primeiro grupo que engloba quatro práticas específicas (histórias, nome próprios, letras e

nomes) e indicado por mais de metade dos pais; 2) o segundo que engloba práticas específicas relacionadas com leitura (e.g., ler receitas, ler recados, ler revistas) com uma ocorrência, sendo mais indicado pelos pais *algumas vezes por mês e raramente*; 3) o terceiro grupo onde a leitura de cartas e jornais foi descrita como uma prática que ocorre *raramente*.

No seguimento dos resultados anteriores, confirmou-se que os pais utilizam mais tempo semanalmente com as práticas de leitura do que com as práticas de escrita. Em relação à precocidade, as práticas de leitura são iniciadas no primeiro ano de vida e mantêm-se elevadas nos dois primeiros anos de vida, havendo um declínio entre os 3 e os 5 anos. De modo inverso, as práticas de escrita são frequentemente iniciadas mais tarde, a partir dos 2 anos, atingindo uma percentagem elevada aos 4 anos e um declínio também aos 5 anos (Mata, 2002, 2006).

Em relação às *práticas de leitura e escrita pela criança sozinha*, isto é, às respostas dos pais sobre as práticas de leitura e escrita que as crianças utilizam sozinhas, como por exemplo, quando imitam, brincam ou fingem que estão a ler e a escrever, os resultados apontam para três grupos. O segundo grupo que obteve uma distribuição equilibrada nas categorias *várias vezes por semana, algumas vezes por mês e raramente* surgem aspectos relacionados com a leitura de cartazes, de rótulos de embalagens, de materiais de trabalho e revistas. O terceiro grupo com uma ocorrência de *raramente* ou *nunca* que inclui práticas leitura ligadas a listas de compras, recados, legendas, jornais, cartas e receitas culinárias (Mata, 2002, 2006). Da mesma forma que os resultados das práticas de leitura partilhadas e presenciadas pelos filhos, as práticas de leitura pela criança sozinha revelam mais frequência e diversidade que as práticas de escrita.

No seguimento do estudo de Mata (2002, 2006), os estudos de Fernandes (2007) ou de Lourenço (2007) efectuam uma caracterização das práticas de literacia familiar com amostras de pais portugueses de estatuto sociocultural médio, médio-alto (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007). Para esta caracterização das práticas, os dois estudos referidos utilizaram um questionário adaptado do questionário utilizado por Mata (2002), onde as práticas de literacia família e foram reorganizadas e agrupadas em três categorias diferenciadas: *práticas de leitura e escrita no dia-a-dia, práticas de leitura e escrita de entretenimento e práticas de leitura e escrita de treino*. Destacaremos neste ponto, as práticas de leitura e escrita do dia-a-dia e de entretenimento.

A nível das *práticas de leitura e escrita do dia-a-dia*, actividades ligadas às rotinas diárias das famílias surgem em ambos os estudos (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007) mas com diferenças a nível da regularidade. Os resultados do estudo

de Fernandes mostram que quase 50% da amostra revelou raramente ou nunca desenvolver este tipo de práticas, enquanto apenas 15% indicou que as desenvolve com regularidade. Os resultados do estudo de Lourenço (2007) apresentam que há actividades que são desenvolvidas com regularidade (e.g., 52,7% lê rótulos de embalagens ou etiquetas, 45,5% lê recados) e outras com menos (e.g., 69,1% lê raramente receitas culinárias).

Ainda no estudo de Lourenço (2007), à semelhança do estudo de Mata (2002, 2006), quando foi solicitado aos pais para referirem outro tipo de práticas houve uma elevada percentagem de pais (89%) que não fez qualquer referência. No entanto, o estudo apontou para um dado que não foi consistente com o estudo de Mata (2002, 2006) no que diz respeito a não existirem diferenças significativas entre as actividades que reenviam para a leitura e a escrita, dado este que merece clarificação.

Sobre as *práticas de leitura e escrita de entretenimento*, também no estudo de Fernandes (2006) revelou que apenas 20% dos pais desenvolvem com regularidade. Por outro lado, o estudo de Lourenço (2007) evidencia que os pais desenvolvem com regularidade actividades ligadas ao lúdico e à ocupação de tempos livres, sendo que a leitura de histórias surge como a actividade privilegiada e referida por 72,5% dos pais como uma actividade que é realizada *várias vezes por semana*. Surgiram também outras actividades desenvolvidas com regularidade (e.g., 56,4%, lê legendas de filmes, 50,9% faz puzzles de palavras) e outras que são raramente desenvolvidas (e.g., 50,9% escrever histórias, rimas ou poesia).

Como tem sido referido, nas práticas de entretenimento ou práticas informais, a leitura de histórias tem sido destacada pelos pais e referida noutros estudos como uma variável relevante na compreensão da literacia familiar (e.g., Hindman *et al.*, 2008; Kassow, 2006a; Mata, 2006, 2008b, Sénéchal & LeFevre, 2002; Zeece, 2007; Wilkinson, 2003)

2.2.2. – Prática de leitura de histórias

Os estudos têm indicado que a leitura de histórias surge como uma prática familiar importante a considerar (e.g., Kang, 2009; Kassow, 2006b; Korat *et al.* 2007; Mata, 2006; Miller & Prins, 2009; Pinto, Gamannossi & Cameron, 2008; Sénéchal & Young, 2008; Reese *et al.*, 2010), apresentando também uma relação significativa com a literacia emergente e com as competências iniciais de leitura (e.g. LeFevre & Sénéchal, 1999; Sénéchal *et al.* 1996a, 1996b; Sénéchal & LeFevre, 2002). Especificamente, há investigações que apontam para uma relação da prática de leitura de histórias com as conceptualizações da escrita e funcionalidade (Mata, 2006), com o

desenvolvimento linguístico (Sénéchal *et al.*, 1996a; Hood *et al.*, 2008) e com as competências iniciais de leitura reveladas no primeiro ano de escolaridade (Alves Martins & Farinha, 2006; LeFevre & Sénéchal, 1999; McCathren & Allor, 2009; Stainthorp & Hughes, 2000).

No estudo de Mata (2002, 2006), referido anteriormente, do total de 421 pais, 73,6% referem que lêem histórias aos filhos *várias vezes por semana*, reforçando a ideia de que esta actividade é relevante no contexto familiar. A este grupo foi adicionado o grupo de pais que indica que lêem *algumas vezes por semana*, o que fez um total de 96,2%. Além deste aspecto, a autora considera que a leitura de histórias é um momento privilegiado e positivo de interacção entre pais e filhos, cujo interesse por parte das crianças é muito elevado. Além deste estudo, outros estudos com amostras portuguesas (Fernandes, 2007; Lourenço 2007) salientam também a leitura de histórias como uma prática que é desenvolvida com regularidade e valorizada pelos pais.

A leitura de histórias aparece como uma prática típica da aprendizagem simbólica que ocorre durante a interacção social e, especificamente, na interacção pais-filhos. Este tipo de prática ajuda a criança a familiarizar-se com o livro, com os símbolos da escrita, promovendo também o interesse pela leitura e o contacto com aspectos convencionais da escrita (*e.g.*, linearidade da escrita, noção de palavra e frase, estrutura de texto) (Pinto *et al.* 2008). Além disso, surge como uma prática importante na aquisição de vocabulário, pois durante a leitura de histórias a criança é exposta a uma diversidade de palavras, que muitas vezes não aparece na comunicação com o adulto, evidenciando-se assim um vocabulário mais elaborado e uma maior complexidade sintáctica e gramatical (LeFevre & Sénéchal, 1999; Miller & Prins, 2009; Sénéchal *et al.* 1996a). Miller e Prins (2009) referem que, quando a leitura assume um carácter interactivo, surgem comportamentos por parte dos pais, tais como: 1) colocar questões sobre a história; 2) comentar as respostas das crianças; 3) dar suporte na compreensão da história; e 4) encorajar a criança a colocar questões. Estes comportamentos, além de desenvolverem os aspectos ligados às competências de literacia, favorecem a motivação e o interesse para este tipo de prática.

Partindo da ideia de que a leitura de histórias influencia o conhecimento linguístico da criança pré-escolar, Sénéchal *et al.* (1996a) realizaram um estudo que integrou duas investigações (investigações 1 e 2).

Relativamente à investigação 1, os autores propõem que o conhecimento que os pais têm sobre os livros pode constituir um indicador relevante sobre a prática de leitura de histórias em contexto familiar. Assim, os autores elaboraram uma lista com títulos e autores de livros infantis, e uma lista com autores de livros para adultos, de

modo a que os pais pudessem indicar os livros que lhes fossem familiares. Um outro objectivo do estudo passava por saber se este indicador constitui um preditor do conhecimento do vocabulário da criança, uma vez que a maioria das investigações utiliza como medida questionários sobre práticas dos pais com questões relacionada com tempo e frequência de leitura ou sobre a diversidade de livros existentes em casa.

A investigação 1 contou com a participação de 119 crianças em idade pré-escolar e os respectivos pais. Relativamente à metodologia, as crianças foram avaliadas em termos da linguagem receptiva – vocabulário, pelo *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Para a avaliação do conhecimento que os pais têm sobre os livros, foram utilizadas três listas: 1) títulos de livros infantis; 2) autores de livros infantis; e 3) autores de livros para adultos. Foi ainda solicitado aos pais o preenchimento de um questionário com questões sobre a prática de leitura de histórias (e.g., indicar a frequência semanal de leitura de histórias aos filhos, indicar o número de livros infantis existentes em casa, frequência das idas à biblioteca, frequência com que a criança pede para contar histórias) e questões relacionadas com as suas próprias práticas (e.g., frequência com que os pais lêem jornais e revistas).

Em termos de resultados globais, os autores referem que se evidenciou uma correlação positiva entre as listas de títulos e autores e o conhecimento do vocabulário por parte da criança. Nomeadamente, as questões relacionadas com o interesse da criança pela leitura, a frequência de leitura de histórias, o número de livros infantis disponíveis em casa, e a questão relacionada com a biblioteca, foram os aspectos que apresentaram correlações positivas com o conhecimento do vocabulário (Sénéchal *et al.* 1996a). Os autores confirmaram ainda a hipótese inicial de que as listas utilizadas podem constituir um melhor preditor do vocabulário da criança, mais do que a medida relacionada com a frequência da leitura. Neste sentido, a lista de títulos e autores de livros surgem como um fonte importante sobre o contacto que as crianças têm com a leitura de histórias. No entanto, os autores referem que o conhecimento pais sobre a leitura infantil é um bom indicador, mas não explica todos os aspectos relacionados com a leitura de histórias. Por exemplo, o interesse da criança pela leitura relaciona-se sobretudo com a frequência dos seus pedidos de leitura de histórias.

Neste estudo, os autores analisaram ainda o conhecimento que a criança tem sobre as histórias infantis (investigação 2). Sénéchal *et al.* (1996a) pretendiam saber como é que o conhecimento de histórias infantis, por parte das crianças, também se pode relacionar com a linguagem receptiva e expressiva – vocabulário.

No que diz respeito à metodologia utilizada, as crianças foram avaliadas a nível do vocabulário de forma idêntica à investigação 1. Para avaliar o conhecimento de histórias infantis foi mostrado às crianças um conjunto de 34 ilustrações de histórias

infantis e solicitado que fossem identificados o título, os intervenientes, e ainda que contassem a história. A nível dos instrumentos dos pais, foram utilizados os mesmos da investigação 1 (lista de livros, lista de autores infantis e lista de autores de livros de adultos, questionário sobre práticas de leitura de histórias e questões relacionadas com práticas de literacia desenvolvidas pelos pais).

Em relação ao conhecimento das histórias por parte das crianças, os resultados indicaram que o conhecimento do título e dos intervenientes apresentam uma correlação elevada entre si, mas estes dois componentes (título e personagens) apresentaram uma moderada correlação com o conhecimento da história. O padrão de correlação entre conhecimento da história e outras medidas de leitura é ligeiramente diferente dos padrões do conhecimento do título e dos personagens. Nomeadamente, o conhecimento da história não teve uma correlação significativa com as listas apresentadas aos pais ou com as outras medidas de literacia familiar analisadas, enquanto que o conhecimento do título e dos personagens obtiveram uma correlação positiva. Os autores referem que, desta forma, o conhecimento do título por parte das crianças poderá ser um bom indicador da exposição de livros a que estão sujeitas (Sénéchal *et al.* 1996a).

Relativamente às variáveis de literacia familiar e ao conhecimento de vocabulário, os resultados contrariam os obtidos na investigação 1. Assim, os resultados da investigação 2 revelaram que a nível das questões colocadas aos pais, a frequência de leitura de histórias, o número de livros lidos semanalmente e a frequência com que a criança pede para ler, não tiveram correlação significativa com o conhecimento do vocabulário. A investigação 1 mostrou que a frequência de leitura e a frequência com que a criança pede para ler tiveram uma correlação moderada com o vocabulário. Uma possível explicação para esta inconsistência de resultados poderá residir na dificuldade que os pais têm, por exemplo, em precisar o número de vezes que lêem para os filhos ou do número de livros que existem em casa (Sénéchal *et al.* 1996a).

Numa análise mais detalhada dos dados, através da análise de regressão, os resultados revelaram ainda que o conhecimento dos livros, por parte das crianças, e as listas apresentadas aos pais foram significativas e se relacionam significativa e positivamente com o conhecimento do vocabulário. Especificamente, houve uma correlação positiva entre o conhecimento dos pais sobre livros infantis e o desempenho das crianças no conhecimento das histórias (título, intervenientes e história). Neste sentido, são os pais que têm mais familiaridade com a literatura infantil que têm filhos com melhor conhecimento sobre as histórias infantis (Sénéchal *et al.* 1996a).

No seguimento do estudo de Sénéchal *et al.* (1996a), os estudos de Mata (2002, 2006, 2008b) com pais e crianças portuguesas reforçaram a ideia de que este tipo de listagens de livros, quer para pais quer para crianças, constituem uma medida fiável para caracterizar os hábitos de leitura. Nomeadamente, o estudo de Mata (2002, 2006) constatou a existência de associações significativas entre as listagens de títulos e autores e hábitos de leitura de histórias (*e.g.*, frequência, tempo semanal, idade com que se inicia a leitura para as crianças, número de livros existentes em casa). Por outro lado, esta medida parece ter uma associação mais ampla, dado que o conhecimento dos pais sobre literatura infantil teve uma associação significativa com as concepções emergentes de literacia dos respectivos filhos.

Um estudo posterior da mesma autora (Mata 2008b), na linha do estudo de Sénéchal *et al.* (1996a), propõe um instrumento que permite caracterizar o conhecimento que as crianças têm das histórias infantis. O estudo pretende ainda analisar como é que este tipo de instrumento pode constituir uma medida indirecta das práticas de leitura de histórias. Relativamente ao referido estudo, participaram 387 crianças com uma média de idades de 4 anos e 11 meses, sendo considerados três grupos consoante a idade (3, 4 e 5 anos). Em relação ao procedimento, foram apresentadas às crianças 11 pranchas com ilustrações de histórias infantis e foi solicitado que identificassem o personagem, o título e o desenrolar da história para cada uma delas. Foi ainda pedido às crianças que indicassem o meio pelo qual tinham tido conhecimento da história (*e.g.*, livro, TV.).

Num primeiro momento de análise, os resultados sobre o conhecimento de histórias revelou a existência de diferenças significativas entre as idades analisadas em todos os aspectos considerados, à excepção do conhecimento dos títulos entre os 4 e os 5 anos. Os resultados indicaram ainda que houve uma correlação significativa e positiva entre os conhecimentos das crianças e os conhecimentos dos pais (avaliados pelo preenchimento de listas de títulos e autores) (Mata, 2008b).

Num segundo momento de análise, o estudo verificou associações entre o conhecimento de histórias e os conhecimentos da literacia emergente, nomeadamente na percepção da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2008a) e nas conceptualizações infantis sobre o funcionamento da escrita (Mata, 2006). Os resultados, na amostra global, indicaram associações significativas entre o conhecimento de histórias e a funcionalidade e as conceptualizações. Quando foi analisado cada um dos grupos, as crianças de 5 anos mantiveram todas as associações significativas. As crianças mais novas (3 e 4 anos) obtiveram como indicadores significativos o reconto e o conhecimento global das histórias. Em suma, este tipo de instrumento parece ser pertinente na caracterização dos hábitos de leitura

de histórias e poderá ser uma alternativa à medida de auto-relato dos pais. Além disso, parece ser uma medida importante quando se estuda a literacia emergente, dado que apresenta associações significativas com alguns dos seus aspectos (funcionalidade e conceptualizações) (Mata, 2008b).

No seguimento do que foi referido, o outro estudo (LeFevre & Sénéchal, 1999) evidencia que a prática de leitura de histórias e as práticas de ensino dos pais sobre a leitura e escrita influenciam quer o desenvolvimento linguístico e as competências de literacia das crianças, como o desempenho da leitura na escola (1º ano escolaridade). Para analisar este tipo de influência e o seu impacto, os autores realizaram um estudo longitudinal com uma amostra de crianças de 4 e 5 anos e respectivos pais.

Em termos metodológicos, os autores utilizaram, como instrumento de medida para a leitura de histórias, listagens de autores e títulos de livros infantis para reconhecimento por parte dos pais. Para identificar o nível de literacia dos pais foi utilizada também uma lista de autores e títulos de livros para adultos e solicitada a identificação daqueles que reconheciam. Para caracterizar as práticas de ensino os pais tinham que se posicionar sobre a frequência com que ensinavam a ler palavras e a frequência com que ensinavam a escrever palavras. Para avaliar o desenvolvimento linguístico e competências das crianças, o estudo avaliou aspectos como o vocabulário, a compreensão, a consciência fonológica, os conceitos de escrita, o reconhecimento do alfabeto, a escrita e leitura de palavras (LeFevre & Sénéchal, 1999).

Os resultados do estudo referido procuravam clarificar três tipos de questões: 1) Qual a relação entre a leitura de histórias e as práticas de ensino dos pais? 2) Ambas as práticas dos pais são preditoras do desenvolvimento linguístico e das competências de literacia? 3) Ambas as práticas de literacia familiar são preditores do desempenho de leitura de palavras no final do 1º ano?

Relativamente à primeira questão, os resultados indicaram que não há uma correlação entre as duas práticas analisadas (leitura de histórias e práticas de ensino), ou seja, os pais que lêem com frequência aos filhos não são necessariamente aqueles que adoptam práticas de ensino. Em relação à segunda questão, o estudo revelou que nesta amostra de estatuto sociocultural médio, a leitura de histórias apresentou uma associação significativa com o desenvolvimento da linguagem oral, e as práticas de ensino apresentaram uma associação significativa com as competências de literacia das crianças. Sobre a última questão, os resultados indicaram que a relação entre as competências de literacia e a aquisição da leitura (1º ano) é indirecta, e que esta relação é mediada pelo desenvolvimento linguístico e as competências de literacia. Um contributo relevante e que fornece pistas para novas investigações foi que as

experiências de literacia familiar não devem ser analisadas como um constructo unitário, uma vez que as práticas avaliadas surgem como preditores de aspectos diferenciados (LeFevre & Sénéchal, 1999).

Ainda da no âmbito dos estudos que salientam a leitura de histórias como uma prática importante na literacia familiar, há investigações que têm considerado a variável sociocultural como relevante na análise entre tipos de práticas. Nomeadamente, destaca-se a ideia de que os comportamentos dos pais na leitura de histórias são diferentes consoante o seu nível cultural e educacional (e.g., Korat *et al.*, 2007; LeFevre & Sénéchal, 1999; Reese *et al.*, 2010).

No seguimento desta ideia, o estudo de Korat *et al.* (2007) aponta também para o facto do nível sociocultural dos pais ser um factor significativo quando se analisam as práticas de literacia familiar, neste caso a prática de leitura de histórias. Os autores referem que há alguns aspectos consistentes na literatura sobre a temática, nomeadamente: 1) o facto deste tipo de prática estar mais associado a uma actividade entre mãe e filho; 2) a constatação de que as mães de nível sociocultural elevado iniciam esta prática mais cedo face a mães com nível sociocultural baixo, e que as interacções que se estabelecem são mais elaboradas e complexas; 3) os materiais de leitura e escrita existentes em casa (e.g., número de livros existentes em casa), bem como as actividades de literacia (e.g., frequência com que os pais lêem histórias) constituem medidas que ajudam a clarificar o que distingue os pais de níveis socioculturais diferenciados.

Em suma, podemos referir que a prática de leitura de histórias (Kang, 2009; Korat *et al.* 2007; LeFevre & Sénéchal, 1999; Mata, 2002, 2006; Sénéchal *et al.*, 1996a, 1996b), quer as medidas de contacto com o livro como é caso do conhecimento de literatura infantil por parte das crianças e dos adultos (LeFevre & Sénéchal, 1999; Mata, 2008a; Sénéchal, *et al.* 1996a) parecem ser variáveis relevantes no estudo da literacia familiar, uma vez que se podem relacionar não só com aspectos do ambiente familiar, como com a literacia emergente, e ainda na diferenciação de famílias.

2.2.3 – Práticas de treino

Haney e Hill (2004) referem que assim como as práticas de leitura de histórias desempenham um papel importante no desenvolvimento da literacia emergente, também as práticas de treino ou de ensino (*parent-teaching of literacy skills*) têm revelado ser importantes nesse desenvolvimento. Noutras investigações (e.g. Sénéchal *et al.*, 1998; Sénéchal *et al.*, 2001) tem sido referido que as práticas de

leitura de histórias e de ensino parecem ser experiências de literacia diferenciadas, que se associam a diferentes aspectos da literacia emergente e à aquisição da leitura. No entanto, os pais diferem nas suas concepções entre este tipo de práticas, bem como o tipo e o envolvimento das actividades de literacia que desenvolvem. Estas diferenças parentais têm sido associadas aos diferentes resultados que as crianças revelam a nível da literacia (DeBaryshe *et al.* 2000; Sénéchal & LeFevre, 1998).

Relativamente à influência das práticas de ensino nas competências de literacia emergente e na aquisição da leitura, o estudo de Sénéchal *et al.* (2001) analisou dois grupos de pais. Um dos grupos desenvolvia muito as práticas de ensino e pouco as práticas de leitura de histórias, e o outro grupo desenvolvia pouco as práticas de ensino e muito a prática de leitura de histórias. Os autores constataram, num estudo longitudinal, que as crianças revelaram percursos diferentes ao nível do desenvolvimento da literacia emergente (pré-escolar) e ao nível do desenvolvimento da leitura (terceiro ano escolaridade). Nomeadamente, o grupo de crianças cujos pais desenvolviam muito as práticas de ensino e pouco as práticas de leitura apresentaram bons desempenhos a nível da literacia emergente no início do primeiro ano de escolaridade. No entanto, esta diferença entre grupos não se verificou ao longo da escolaridade, uma vez que a vantagem deste grupo de crianças face ao grupo de crianças cujos pais desenvolviam pouco as práticas de ensino e muito práticas de leitura de histórias diminuiu até ao terceiro ano. O estudo concluiu ainda que existia um outro grupo de crianças, cujos pais desenvolviam muito ambos os tipos de práticas (leitura de histórias e de ensino) e foram estas crianças que revelaram melhores desempenhos a nível da leitura no terceiro ano escolaridade.

Na linha deste estudo, Haney e Hill (2004) desenvolveram uma investigação que pretendia analisar a influência das práticas de ensino nas competências de literacia emergente, nomeadamente a nível do vocabulário, conceitos de escrita, conhecimento do nome das letras e dos sons e na leitura de duas ou três palavras. A investigação pretendia ainda saber que tipo de competências eram desenvolvidas pelos pais nas práticas de ensino.

A nível dos instrumentos, o estudo de Haney e Hill (2004) utilizou um questionário (*Family Literacy Survey*) para saber que tipo de práticas de ensino e que tipo de actividade de literacia eram desenvolvidas. Para a recolha de dados das crianças foram utilizadas diferentes provas para avaliar os aspectos da literacia emergente mencionados anteriormente.

Em termos globais, o estudo (Haney & Hill, 2004) constatou que 86% dos pais refere que desenvolvem práticas de ensino, especificamente a nível do nome das letras (71%) e dos sons das letras (65%). Com uma frequência mais baixa surge os

pais indicaram o ensino da escrita das letras (45%), a escrita de palavras (29%), a leitura de palavras (26%) ou leitura de histórias (26%). Os autores referem que o facto do nome das letras e os sons serem as actividades mais indicadas pelos pais poderá ter a ver com o à vontade com que os pais sentem e, de alguma forma, com o tipo de actividades a que assistem em determinados programas educacionais (e.g., *Sesame Street/Rua Sésamo*).

Sobre a relação entre as práticas de ensino e as competências de literacia emergente, os autores referem a existência de uma relação significativa entre o vocabulário e o ensino do som das letras, e também entre o conhecimento das letras e o ensino da escrita de palavras. De forma consistente com outros estudos (e.g., Sénéchal *et al.* 2001; Norman, 2007), os autores referem que os pais valorizam e desenvolvem práticas de ensino, sendo que algumas destas actividades influenciam determinados aspectos da literacia emergente (Haney & Hill, 2004).

Um outro estudo mais recente (Norman, 2007) analisou as práticas de ensino dos pais não só com as variáveis das crianças, nomeadamente com as competências de literacia emergente, mas também com outras variáveis parentais (e.g., o conhecimento de livros infantis, o ambiente de literacia e a prática partilhada de leitura de histórias). Relativamente às variáveis parentais, a autora apenas encontrou uma relação positiva e significativa entre as práticas de ensino e a leitura partilhada de histórias. Sobre a relação entre as práticas de ensino e competências de literacia emergente, o estudo constatou, à semelhança de outros (e.g., Haney & Hill, 2004; Sénéchal & LeFevre, 1998; Sénéchal *et al.*, 2001), que este tipo de práticas apresenta uma relação com o conhecimento das letras por parte das crianças.

A nível da realidade portuguesa, surgem também estudos (e.g., Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) que apontam para a valorização das práticas de treino na literacia familiar. O estudo de Lourenço (2007), realizado junto de 55 pais, constata que as *práticas de leitura e escrita de treino* assumem um destaque relativamente às práticas do dia-a-dia e de entretenimento, uma vez que surgem associadas a um maior número de actividades e com a frequência de *várias vezes por semana*. Os pais referiram como práticas frequentes e regulares, o ensinar a escrever o nome próprio (78,2%); ensinar a ler o nome próprio (76,4%), ler (identificar) as letras (65,5%), ensinar a escrever letras (61,8%), ensinar a ler o nome dos amigos e familiares (52,7%), ensinar a ler palavras realçando os sons que as constituem e ensinar a escrever nome dos amigos e familiares (ambas com 49,1%), e ensinar a escrever algumas palavras (43,6%). As actividades ligadas ao ensino da leitura de palavras e à escrita de palavras realçando os sons que as constituem foram também referidas com a frequência de *algumas vezes por semana*. Desta forma, na amostra de pais

analisada, o estudo indica que as práticas de leitura e escrita de treino são utilizadas com maior regularidade e frequência comparativamente com as práticas do dia-a-dia e de entretenimento.

Um outro estudo posterior (Mata & Pacheco, 2009) realizado com uma amostra de 195 pais e crianças a frequentar o último ano do pré-escolar, revelou alguma consistência com os resultados obtidos no estudo de Lourenço (2007). Na medida em que as práticas de literacia familiar parecem assumir uma diversidade que se poderá categorizar nos tipos de práticas mencionados anteriormente. Ambos os estudos (Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) revelaram ainda semelhanças na evidência de que as práticas mais frequentes são as práticas de treino, ligadas ao ensino da aprendizagem e da leitura e escrita, seguidas das práticas de entretenimento e, por último, das práticas do dia-a-dia. O estudo de Mata e Pacheco (2009) indicou ainda, quando comparada a frequência entre dois tipos de práticas, que as diferenças foram significativas. No seguimento destes resultados, as autoras referem que as famílias diferem consoante o tipo de práticas e respectiva regularidade. Assim, parece ser importante realizar uma análise diferenciada das práticas de forma a compreender a complexidade da literacia familiar (Mata & Pacheco, 2009).

O estudo de Mata e Pacheco (2009), à semelhança de estudos referidos anteriormente, analisou também o impacto das práticas de treino sobre alguns indicadores de literacia emergente (conceptualizações da linguagem escrita e funcionalidade da linguagem escrita). Os resultados do estudo indicaram que as práticas de treino não surgiram significativamente associadas com nenhum dos indicadores avaliados, o que não aconteceu com outro tipo de práticas (dia-a-dia e de entretenimento). As autoras referem que o facto de existirem famílias onde a preocupação é o ensino das letras, palavras e nomes e não um envolvimento natural das criança em situações de leitura e escrita funcionais e contextualizadas, parece não promover o processo de apropriação da linguagem escrita.

2.2.4 – Ambiente(s) de literacia familiar(es)

Tal como foi referido anteriormente, a influência do ambiente de literacia familiar, em termos dos recursos físicos e da sua acessibilidade, tem sido um aspecto destacado em diversos estudos da literacia familiar e desenvolvimento da literacia emergente (e.g., Hood *et al.*, 2008; Kassow, 2006a; Lonigan, 2004; Mata, 1999, 2002, 2006; Saracho, 2002, 2007b; Sénéchal *et al.*, 1996a, 2002; Umek, Podlesk & Fekonja, 2005; Zygouris-Coe, 2001).

O ambiente de literacia familiar influencia as interacções, as explorações e comportamentos de literacia da criança, contribuindo para o desenvolvimento da literacia emergente (Saracho, 2002, 2007; Wasik & Hendrickson, 2004). Segundo Kassow (2006a) o ambiente de literacia familiar inclui não só as actividades de literacia que envolvem pais e filhos, mas também a exposição e o contacto com materiais ligados à leitura e escrita (e.g. livro) ou recursos que facilitam e promovem esse contacto (e.g., computador). A diversidade e acessibilidade desses materiais existentes em casa podem constituir um bom indicador para caracterizar o(s) ambiente(s) familiar(es).

Com o objectivo de caracterizar, através dos recursos, a diversidade de ambientes familiares, temos o exemplo do estudo de Mata (2002, 2006) que indicou que os pais, na totalidade, referem que o material de escrita está presente e acessível para os filhos. A nível da quantidade de livros infantis existentes em casa, os resultados indicaram que 39,8% dos pais afirmam ter 26 a 50 livros infantis, 30,3% entre 51 a 100, 15,7% mais de 100 livros. Com menor frequência surge a existência de 1 a 10 livros infantis (1,2%) e 11 a 25 livros (13,1%). O acesso aos livros infantis, como as idas a bibliotecas revelou ser uma prática pouco frequente na amostra do estudo, pois apenas 11,8% dos pais referiram que as frequentavam com regularidade e 61,7% referiram que nunca o fizeram. No entanto, a frequência de locais de compra de livros, participada com os filhos, revela ser uma prática habitual já que 85,8% dos pais indicaram que o faziam com regularidade. Relativamente à compra de livros, 68,1% dos pais diz que o faz semanalmente ou mensalmente, mas 31,9% referiu que a compra é trimestral, semestral ou anual.

Um outro indicador analisado na caracterização do ambiente de literacia familiar foi a existência de livros de literatura para adultos. Neste aspecto o estudo de Mata (2006) revelou que 60,5% dos pais afirma ter mais de 100 livros, 19,4% entre 51 a 100, 11,7% entre 26 a 50, 6,5% entre 11 a 25 e 1,9% entre 1 a 10 livros. Os resultados indicaram ainda correlações significativas fortes entre práticas de leitura e tempo médio semanal utilizado nesta actividade, entre a quantidade de livros infantis e livros de adultos, entre a frequência de idas a livrarias e compra de livros, entre o tempo médio de leitura e quantidade de livros infantis e entre a compra de livros e a quantidade de livros infantis (Mata, 2002, 2006).

Noutros estudos (e.g., Hood *et al.* 2008; Mata, 2004; Sénéchal *et al.* 1996a, 1996b) também tem sido considerado o número de livros infantis existentes em casa, como um indicador possível não só para caracterizar o ambiente de literacia familiar, mas para perceber a relação com as práticas desenvolvidas pelos pais.

Os estudos de Mata (2006) e Hood *et al.* (2008) encontram uma variabilidade de respostas dos pais que reforça que este tipo indicador pode ajudar a caracterizar o ambiente de literacia familiar. O estudo de Mata (2004) constatou num grupo de 310 pais, que 39.6% possuem entre 26 a 50 livros, 30.1% referem 51 a 100 livros e 15% indicam mais de 100 livros. O estudo revelou ainda que 1.5% dos pais referiram que têm menos de 10 livros infantis no seu ambiente familiar e 13% diz ter 11 a 25 livros. O estudo Hood *et al.* (2008), com uma amostra de 143 pais, revelou também uma variabilidade de respostas em relação ao número de livros infantis existentes em casa (2.1% - 1 a 5 livros, 3.5% - 6 a 10 livros, 16% - 11 a 154 livros, 8.3% - 16 a 20 livros, 9.7% - 21 a 25 livros, 4.2% - 26 a 30 livros, 16.7% - 31 a 40 livros, 15.3% - 41 a 50 livros). Verificou-se ainda que o número de livros infantis por criança era diferente consoante o tipo de práticas (0.14 nas práticas de ensino e 0.78 nas práticas de leitura de histórias).

Além do livro, a utilização do computador como instrumento facilitador da escrita e leitura, também tem sido considerado como um recurso do ambiente de literacia familiar (Amante, 2004, 2007, 2011; Mata, 2006). Por exemplo, no estudo de Mata (2006) que numa grande maioria das famílias tem computador em casa, sendo que a maior parte das crianças utiliza-o regularmente. Nesta utilização, a escrita surgiu também como uma das razões para o uso do computador. Neste sentido, o computador tem sido referido como um mediador da actividade de escrita que possibilita que a criança reflecta sobre a escrita, contribuindo para o desenvolvimento de competências a nível da funcionalidade da leitura e escrita, dos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Amante 2004, 2007). A nível da prática de leitura de histórias, também o computador tem sido evidenciado como um recurso igualmente relevante, não só na utilização do livro electrónico, mas também na produção que a criança faz das suas próprias histórias em conjunto com o adulto (Amante, 2007, 2011), contribuindo assim para o desenvolvimento da estrutura narrativa e compreensão das histórias (Mata, 2006).

No que diz respeito aos estudos que caracterizam o(s) ambiente(s) de literacia familiar, surgem ainda estudos que procuram analisar a relação do ambiente com a literacia emergente das crianças. Por exemplo, sobre a relação entre ambiente de literacia familiar e conceptualizações infantis sobre a escrita, o estudo de Mata (2006) não confirmou a hipótese colocada definida como “*as crianças em cujos os ambientes familiares se desenvolvessem mais práticas de literacia seriam aquelas com conceptualizações mais avançadas sobre a linguagem escrita*” (Mata, 2006, p. 212). No entanto, apesar de esta relação não ter sido significativa, a autora constatou a existência de variáveis que não são independentes das práticas dos pais, como o

tempo e a precocidade da leitura e escrita (e.g., tempo é despendido a ler com e para o filho ou idade com que se iniciou a leitura junto do filho) ou o conhecimento dos pais sobre literatura como medida indirecta do contacto com o livro, revelaram associações significativas com as conceptualizações da linguagem escrita das crianças.

Em relação à precocidade do início das interações, os resultados do estudo indicaram que uma maior precocidade, juntamente com o tempo dispensado para este tipo de interações, leva a uma construção mais elaborada das conceptualizações da escrita pelas crianças. Este tipo de interações facilita que a criança questione sobre os aspectos convencionais e sobre a natureza da escrita (Mata, 2006).

Relativamente ao conhecimento de literatura por parte dos pais, o estudo de Mata (2006) refere que esta variável não só apresentou uma relação significativa com as conceptualizações infantis sobre a escrita, como surgiu associada à prática de histórias e à quantidade de livros existentes em casa. Segundo a autora, não se encontrou uma relação directa entre a frequência das práticas e as conceptualizações da escrita, mas o facto destas variáveis referidas terem revelado relações significativas, poderá ser um indicador de que este tipo de relação possa existir.

Síntese

Em síntese e de acordo com o que foi referido anteriormente, os estudos evidenciam que, de facto, existe uma diversidade de práticas e de ambientes de literacia familiar. Sobre as práticas de literacia familiar, muitos estudos (e.g., DeBaryshe *et al.* 2000; Haney & Hill, 2004, Kang, 2009; Korat *et al.* 2007; Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Norman, 2007; Pinto *et al.* 2008; Sénéchal *et al.* 1996a, 1996b; Sénéchal *et al.*, 2001) destacam as práticas de ensino (também designadas de treino ou formais) e a prática de leitura de histórias e a influência destes tipos de práticas na literacia emergente. De forma menos explícita, surgem as práticas do dia-a-dia, ligadas às rotinas diárias (Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) que muitas vezes aparecem associadas ou integradas nas práticas informais.

No âmbito da leitura de histórias, alguns estudos (e.g., Korat *et al.* 2007; Mata, 2008b; Sénéchal *et al.* 1996a têm constatado que os conhecimentos de literatura infantil por parte dos pais e das crianças têm revelado ser bons indicadores de contacto com o livro. Estes indicadores parecem estar associados não só a determinadas práticas e ambientes de literacia familiar, mas também aos conhecimentos de literacia emergentes da criança (e.g. funcionalidade da leitura e escrita, conceptualizações da linguagem escrita).

Constatamos ainda que além da caracterização das práticas de literacia familiar, os estudos analisam também a influência dos vários tipos de práticas na literacia emergente. Como por exemplo, as práticas de dia-a-dia e de entretenimento estarem associadas aos conhecimentos da funcionalidade da leitura e escrita e às conceptualizações da linguagem escrita. Assim como as práticas de treino (ou de ensino) estarem associadas ao conhecimento de letras e ao vocabulário. Por outro lado, há investigações que salientam que existem pais que desenvolvem muito quer as práticas de ensino, quer a prática de leitura de histórias, o que, mais tarde, se reflecte nos bons desempenhos dos filhos na leitura (Sénéchal *et al.* 2001).

3 – O impacto das práticas de literacia familiar no desenvolvimento da literacia emergente e nas competências iniciais de leitura

Como foi referido no ponto anterior, os estudos apresentados que apontam para a diversidade de práticas de literacia familiar também salientam o impacto dessas práticas no desenvolvimento da literacia emergente e nas competências iniciais de leitura. No sentido de clarificar e compreender melhor esse impacto, iremos apresentar o modelo, Sénéchal e LeFevre (2002) que posteriormente foi reforçado por Sénéchal (2006a, 2006b) e Hood *et al.* (2008) e surge citado em estudos mais recentes (*e.g.*, Aram & Aviram, 2009; Cruz, 2011; Fekonja-Peklajet *et al.*, 2010; Philips & Lonigan, 2009; Reese *et al.* 2010; Sénéchal & Young, 2008).

Globalmente o modelo de Sénéchal e LeFevre (2002) propõe a compreensão da relação entre as práticas de literacia familiar leitura de histórias e práticas de ensino com o desenvolvimento da linguagem receptiva, a consciência fonológica e o desenvolvimento da literacia emergente das crianças em idade pré-escolar. O modelo clarifica ainda a relação entre as referidas práticas familiares e o desenvolvimento das competências de leitura durante os primeiros anos escolares (1º e 3º anos). Como podemos ainda observar na Figura 4 não há uma relação directa entre o tipo de práticas dos pais e a consciência fonológica, sendo assim considerada uma influência indirecta. No entanto, evidencia-se uma transversalidade directa entre alguns aspectos, nomeadamente a relação entre: 1) as práticas de leitura de histórias, linguagem receptiva (pré-escolar) e o contacto com os livros (fim do primeiro ano de escolaridade); e 2) as práticas de ensino dos pais, a literacia emergente e as competências para a leitura no primeiro e terceiro anos de escolaridade.

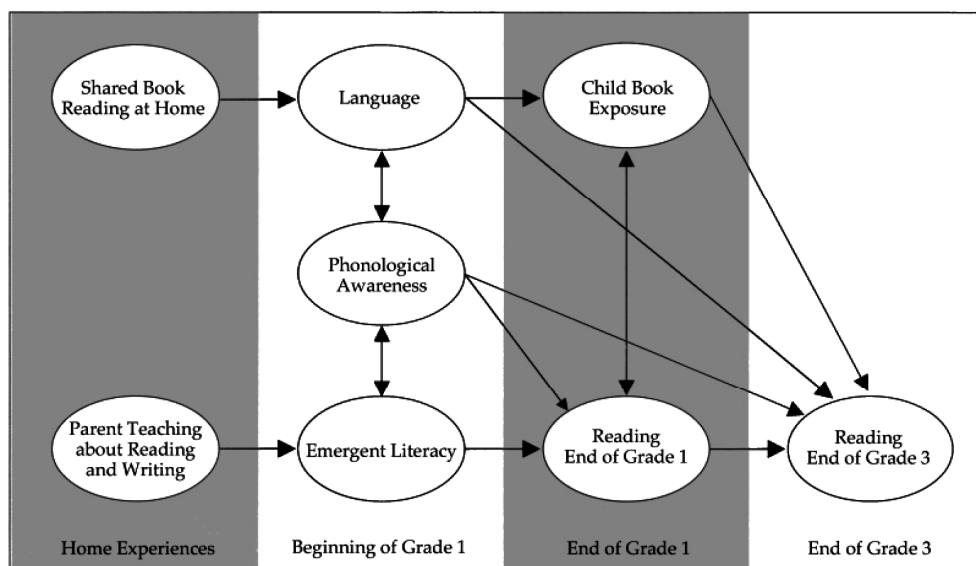


Figura 3 - Modelo de literacia familiar (Sénéchal & LeFevre, 2002, p.456)

Este modelo surgiu do contributo de um estudo longitudinal, com duração de cinco anos, com uma amostra de 168 crianças e respectivos pais de nível sociocultural médio-alto. Os autores avaliaram as práticas de literacia dos pais através de um questionário que pretendia saber, por exemplo, a frequência com que os pais ensinam a ler e a escrever palavras, a frequência com que lêem histórias aos filhos, o número de livros infantis que têm em casa, a idade com que criança começou a ouvir histórias, a frequência de visitas a bibliotecas, a identificação de títulos e autores de histórias infantis, entre outros aspectos. Além disso, como forma de identificar o nível de literacia dos pais foi solicitado que os pais identificassem autores de livros para adultos (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Relativamente aos instrumentos utilizados para recolha de dados junto das crianças, num primeiro momento (pré-escolar) foi avaliado o desenvolvimento da linguagem receptiva, a consciência fonológica e o desenvolvimento da literacia emergente. Num segundo momento (1º ano de escolaridade) avaliou-se as competências de leitura, nomeadamente a leitura de palavras. Num terceiro momento (3ºano de escolaridade) avaliaram-se as competências de leitura ao nível do vocabulário e da compreensão (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Com a metodologia referida, o estudo de Sénéchal e LeFevre (2002) clarificou três ideias:

1) *As práticas de literacia familiares formais e informais*: as práticas formais estão mais ligadas a práticas de ensino, como nomear as letras ou ensinar o alfabeto. As práticas informais estão mais ligadas a comportamentos espontâneos das rotinas

familiares, como o contar histórias ao deitar. Esta distinção é relevante uma vez que os pais diferem no tipo de práticas de literacia consoante o seu contexto familiar;

2) *A relação das práticas familiares com o desenvolvimento da linguagem receptiva, consciência fonológica e desenvolvimento de literacia emergente:*

As práticas informais, nomeadamente a leitura de histórias relacionam-se directamente com o desenvolvimento da linguagem receptiva. As práticas formais relacionam-se mais com o desenvolvimento da literacia emergente. O modelo refere ainda que a leitura de histórias e as práticas formais (ensino) não estão directamente relacionadas com a consciência fonológica. A relação entre as práticas de literacia familiar e a consciência fonológica é mediada pelas competências linguísticas e de literacia da criança.

3) *A relação entre as actividades de literacia familiar e a aquisição da leitura das crianças no final do 1º ano de escolaridade e a fluência e compreensão da leitura no 3º ano de escolaridade:* As práticas formais e as competências de leitura no final do 1º ano de escolaridade estão indirectamente relacionadas com os conhecimentos de literacia emergente das crianças, o que já tinha sido evidenciado em estudos anteriores dos autores. O modelo refere ainda que o que está relacionado com a competência da leitura no 1º ano não é o desenvolvimento da linguagem receptiva, mas sim o desenvolvimento da literacia emergente e a consciência fonológica. Relativamente à compreensão e fluência da leitura no terceiro ano de escolaridade, o modelo indica que a leitura dos pais, na idade pré-escolar, teve uma influência significativa. Desta forma, parece que a leitura de histórias terá uma influência a longo prazo, mas não a curto prazo, dado que esta relação não se verificou no primeiro ano de escolaridade.

Um outro aspecto que é focado neste modelo, e que tem sido discutido noutras investigações (e.g., Allor & McCathren, 2003; Hindman *et al.* 2008), é o facto das práticas informais dos pais, neste caso a leitura de histórias, ter ou não uma influência nas competências de literacia emergente. Sénéchal e LeFevre (2002) referem que este tipo de prática informal pode não ser suficientemente forte para ter esse impacto, dado que há determinadas competências de literacia emergente (e.g., o conhecimento do alfabeto) que requerem uma prática mais dirigida e orientada por parte do adulto. Os autores referem ainda que o facto de não se ter encontrado esta relação, poderá ter a ver com o indicador analisado (listagem de livros e autores) e não com outros indicadores, como é o caso da qualidade das interacções entre pais e filhos durante a leitura de histórias. Segundo Sénéchal e LeFevre (2002), a listagem de livros para pais, utilizada como instrumento de avaliação, provavelmente informa indirectamente o interesse das crianças pelos livros. De forma diferente, um instrumento que seja

constituído por uma lista de livros apresentada às crianças poderá constituir um indicador mais directo das competências de literacia da criança. Neste sentido, Sénéchal e LeFevre (2002) sugerem que em futuras investigações o instrumento avalie directamente o interesse das crianças pelos livros para se perceber se realmente pode constituir uma medida directa.

Um aspecto também realçado e discutido no modelo foi a evidência que, independentemente do tipo de práticas, as práticas de literacia familiar influenciam indirectamente as competências de leitura no primeiro e terceiro ano de escolaridade. No entanto, verificou-se que as práticas de ensino dos pais pareciam ter um impacto mais limitado no processo de aprendizagem da leitura. Parece, então, que as práticas de ensino estão mais ligadas a competências que favorecem os mecanismos básicos para a aquisição da leitura, preparando a criança para a aprendizagem da leitura na escola (Sénéchal & LeFevre, 2002).

No seguimento do que foi referido, Sénéchal e LeFevre (2002) apontam, como um aspecto discutível e a clarificar, o facto de ser necessário definir quais os aspectos do desenvolvimento da literacia emergente que devem ser avaliados e analisados, e de que forma é que estes se relacionam com as práticas familiares, nomeadamente com a leitura de histórias e com as práticas formais (práticas de ensino) utilizadas pelos pais.

Assim, com o objectivo de compreender melhor esta questão Sénéchal (2006b) realizou um estudo também longitudinal, ao longo de quatro anos, com 90 crianças do pré-escolar e respectivos pais de nível sociocultural elevado. Na sequência do modelo de Sénéchal e LeFevre (2002) a autora utilizou um procedimento semelhante, quer na recolha de dados, quer na metodologia, fazendo salientar o papel da leitura de histórias e as práticas de ensino utilizadas pelos pais. Deste modo, os pais foram questionados sobre as práticas de leitura de histórias (*e.g.*, se costuma ler histórias com regularidade antes da hora de ir para a cama; ou quantos livros para crianças têm em casa); e sobre as práticas de ensino (*e.g.*, se ensina ao nome das letras, se ensina a escrever palavras). Relativamente à recolha de dados junto das crianças, a metodologia também foi mais diferenciada, uma vez que o objectivo seria clarificar que aspectos da literacia emergente estão relacionados com as práticas parentais analisadas.

Assim, o estudo avaliou junto das crianças em idade pré-escolar: o conhecimento dos nomes das letras; o conhecimento da leitura e som das letras, a consciência fonológica e o vocabulário. Um ano mais tarde, no 1º ano de escolaridade, as crianças foram avaliadas sobre o reconhecimento de palavras, a descodificação (*decoding*), o soletrar (*spelling*) de 10 palavras escritas e sobre a consciência

fonológica. Três anos mais tarde (4º ano de escolaridade), a avaliação centrou-se em tarefas de compreensão de leitura, fluência de leitura, escrita e leitura por prazer (*reading pleasure*). Após este estudo longitudinal, destacam-se os seguintes resultados (Sénéchal, 2006b):

1) A leitura de histórias e as práticas de ensino são domínios distintos das experiências de literacia familiar;

2) A leitura de histórias está directamente relacionada com competências linguísticas, tais como o vocabulário, mas não está relacionada com o desenvolvimento da literacia emergente ou com consciência fonológica;

3) A leitura de histórias está indirectamente relacionada com a compreensão da leitura, manifestando-se mais tarde no 4º ano de escolaridade;

4) As práticas de ensino dos pais estão directamente relacionadas com os conhecimentos de literacia emergente, estão indirectamente relacionadas com a consciência fonológica e não estão relacionadas com as competências linguísticas, nomeadamente com o vocabulário;

5) O soletrar não se assume como um domínio com forte relação com as actividades de literacia familiar, uma vez que não houve relação entre a leitura de histórias e a tarefa de soletrar, há uma relação indirecta entre as práticas formais dos pais e as tarefas de soletrar no 1º e 4º anos de escolaridade;

6) As práticas de ensino dos pais a nível da literacia, antes da entrada para a escola, parecem ter influência a longo prazo, nomeadamente na fluência da leitura e na frequência da leitura como uma actividade de prazer/lúdica (*reading for pleasure*) no 4º ano de escolaridade;

7) Os pais de nível sociocultural médio ensinam com frequência os seus filhos acerca da literacia e este aspecto reflecte-se como um bom preditor dos conhecimentos precoces de literacia das crianças no pré-escolar, bem como na leitura de palavras no início da escolaridade.

No seguimento do que foi referido anteriormente, os resultados dos estudos mencionados (Sénéchal, 2006b; Sénéchal & LeFevre, 2002) apontam para dois tipos de práticas utilizadas pelos pais, práticas de leitura de histórias (informais) e práticas ligadas ao ensino (formais). É consistente que as práticas de leitura de histórias se relacionam directamente com o desenvolvimento da linguagem receptiva e, de forma indirecta, com a consciência fonológica. As práticas formais estão associadas directamente ao desenvolvimento da literacia emergente no pré-escolar e às competências de leitura no início e fim da escolaridade (primeiro e quarto anos de escolaridade). A consciência fonológica aparece como um factor mediador, ou factor indirectamente relacionado, destes dois tipos de práticas utilizadas pelos pais. Assim,

os estudos realizados com pais de nível sociocultural médio-alto revelaram que este grupo de pais utiliza práticas formais com frequência, e como tal poderá constituir um bom preditor para o desenvolvimento da literacia dos filhos em idade pré-escolar, e mais tarde, a nível das competências de leitura.

Um outro estudo mais recente (Hood *et al.* 2008), que vem na continuidade dos estudos referidos anteriormente, e que parte do modelo de Sénéchal e LeFevre (2002) e dos resultados do estudo de Sénéchal (2006b), revela não só consistência face aos resultados encontrados, mas introduz algumas novidades metodológicas que nos abrem perspectivas para o estudo da literacia familiar (Figura 4).

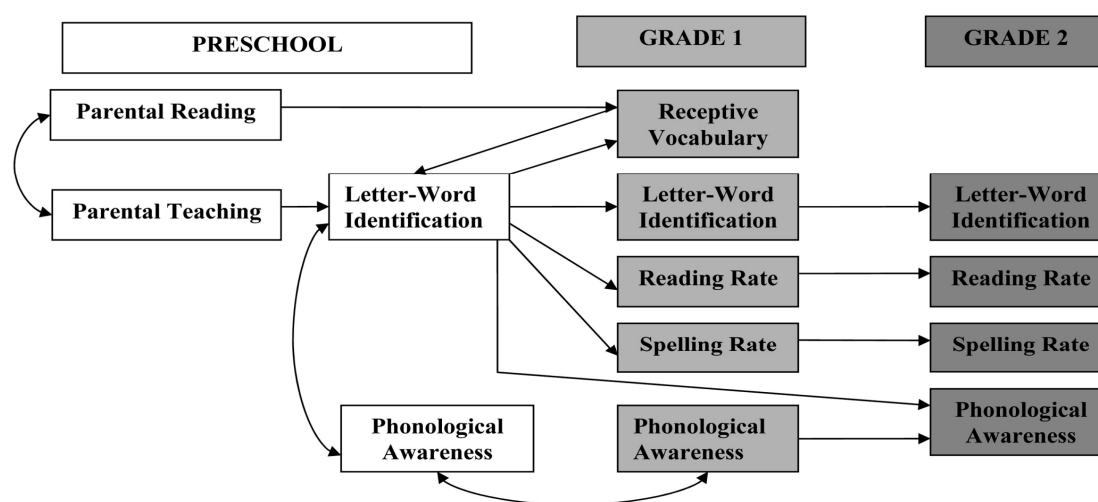


Figura 4 - Proposta de Hood *et al.* (2008, p. 264) sobre a relação entre práticas de literacia familiar, literacia emergente e competências de leitura

O estudo de Hood *et al.* (2008) também foi longitudinal (pré-escolar, 1^o e 2^o anos de escolaridade), abrangendo não só pais de estatuto sociocultural médio como de estatuto baixo. Relativamente aos aspectos de literacia emergente avaliados junto das crianças, o estudo não se focou na compreensão da leitura, como nos estudos anteriores, mas no reconhecimento e identificação de palavras (tarefas de soletrar – *spelling*), dado que crianças deste estudo eram avaliadas no segundo ano de escolaridade, mais cedo que nos estudos mencionados, em que as crianças eram avaliadas nos terceiro e quarto anos. A metodologia de recolha de dados junto dos pais foi semelhante aos estudos anteriores. Os pais responderam a um questionário sobre práticas de literacia familiar que desenvolvem, bem como dos seus próprios conhecimentos de literatura (*parental reading*) (e.g., reconhecimento de autores e títulos infantis). O estudo revelou como principais resultados:

a) Nem os conhecimentos de literatura dos pais, nem as práticas de ensino tiveram uma associação significativa e directa com a consciência fonológica, tal como foi proposto no modelo de Sénéchal e LeFevre (2002). Hood *et al.* (2008) constataram que houve evidência de apenas de uma relação significativa e directa entre o conhecimentos dos pais sobre literatura e o vocabulário, sendo que este é independente das competências de literacia emergente e da consciência fonológica;

b) As práticas de ensino dos pais apresentaram uma relação directa e significativa com a identificação de letras e palavras e com o vocabulário, também consistente com a proposta de Sénéchal e LeFevre (2002);

c) As práticas de ensino revelaram também uma relação significativa com as medidas avaliadas no primeiro e segundo anos de escolaridade (identificação das letras e palavras, velocidade na leitura e no soletrar, com excepção da consciência fonológica;

Apesar de não ser clara a influência da leitura de histórias no desenvolvimento da literacia emergente, podemos constatar, à semelhança do estudo referido anteriormente (Sénéchal & LeFevre, 2002), os resultados de outras investigações (Hood *et al.* 2008; Sénéchal, 2006b) apontam também para estes dois tipos de práticas utilizadas pelos pais (práticas de leitura de histórias e práticas ligadas ao ensino). Esta distinção parece ser relevante, dado que os estudos indicam que cada tipo de práticas terá um impacto e influência diferenciadas. Assim, parece ser consistente que as práticas de leitura de histórias se relacionam directamente com o desenvolvimento da linguagem receptiva e, de forma indirecta, com a consciência fonológica. Relativamente às práticas formais, parecem estar associadas directamente ao desenvolvimento da literacia emergente no pré-escolar, às competências de leitura no início e fim da escolaridade (primeiro e quarto ano de escolaridade). A consciência fonológica aparece como um factor mediador, ou factor indirectamente relacionado, destes dois tipos de práticas utilizadas pelos pais.

A nível do impacto deste tipo de práticas de literacia familiar (leitura de histórias e práticas de ensino) nos primeiros anos de escolaridade, os estudos de Sénéchal e LeFevre (2002), Sénéchal (2006b) e de Hood *et al.* (2008), concluíram que não há uma relação directa nem significativa entre as práticas de leitura de histórias, as práticas de ensino e a consciência fonológica no idade pré-escolar, a não ser mais tarde nos primeiro e segundo anos de escolaridade.

No âmbito da realidade portuguesa também há evidências de estudos (*e.g.*, Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) que analisam o impacto das práticas de literacia familiar na literacia emergente, nomeadamente entre três tipos de

práticas desenvolvidas dos pais (dia-a-dia, entretenimento e treino) e alguns aspectos da literacia emergente (conceptualizações e funcionalidade da linguagem escrita).

Em relação à associação entre práticas de literacia e as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, as investigações: de Mata (2002, 2006) e Lourenço (2007) apenas indicaram existir uma relação entre as práticas do dia-a-dia e os níveis conceptuais da linguagem escrita, não havendo relação significativa com os outros tipos de práticas (entretenimento e treino).

No entanto, o estudo (Mata & Pacheco, 2009) revelou não só que as práticas de dia-a-dia apresentam uma associação positiva como as conceptualizações infantis sobre a escrita, mas também há uma associação significativa com as práticas de entretenimento. Revelando assim que quanto mais se desenvolvem este tipo de práticas (dia-a-dia e entretenimento) melhor é o nível conceptual da linguagem escrita.

De forma a explorar este tipo de associações, entre práticas e literacia emergente, o estudo de Mata e Pacheco (2009), à semelhança de outras investigações (e.g., Sénéchal *et al.*, 2001) procedeu à organização das famílias consoante o tipo de práticas. No primeiro momento, para os três tipos de práticas as famílias foram classificadas em elevado (acima da mediana) baixo (abaixo da mediana). Num segundo momento, houve a reclassificação das famílias em três grupos consoante os valores obtidos nos três tipos de práticas, surgindo: 1) todas baixas; 2) alta só no treino; altas práticas (altas no dia-a-dia e entretenimento). O estudo revelou diferenças significativas a nível das conceptualizações. Constatou-se que as crianças cujos pais desenvolviam altas práticas (dia-a-dia e entretenimento) apresentavam níveis conceptuais mais elaborados do funcionamento da linguagem escrita face aos outros dois grupos considerados (baixas práticas e altas só no treino).

Uma vez que os resultados dos estudos referidos apontam convergências entre as conceptualizações e as práticas do dia-a-dia, mas não com as práticas de entretenimento, segundo Mata (2006, 213) parece ficar “*em aberto outras vias de exploração destas e doutras eventuais associações entre práticas de literacia familiar e conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita*”

Relativamente à associação entre as práticas de literacia familiar e a percepção da funcionalidade da linguagem escrita pelas crianças, os estudos referidos (Mata, 2006; Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) apontam também para alguma contradição a nível desta associação. Assim, o estudo de Mata (2006) levantava a hipótese de que as crianças cujos ambientes familiares desenvolvem práticas de literacia seriam aquelas com mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Contudo, essa hipótese não foi verificada. No entanto, o estudo revelou que 75% das crianças apontaram quatro funções diferentes e apenas 8%

referiu uma ou nenhuma. Parece então existir já um domínio alargado das finalidades da escrita. Sobre a não existência de uma associação significativa, a autora salienta algumas razões para que tal acontecesse, nomeadamente o facto de as crianças serem, por um lado, oriundas de meio sociocultural médio e alto, e por outro, frequentarem Jardins de Infância que exigem um suporte económico deste tipo de pais. Este tipo de ambientes, familiar e escolar, são relevantes na medida em que ambos proporcionam uma diversidade de situações que facilitam a interacção com o escrito. São contextos que favorecem o contacto com materiais e suportes de escrita, tornando-se facilitadores da descoberta e percepção da funcionalidade da leitura e escrita.

Uma outra razão mais metodológica, apontada neste estudo (Mata, 2006), refere-se ao facto de noutros trabalhos a avaliação da percepção da funcionalidade e a sua relação com as práticas de literacia ter contemplado índices conjuntos de funcionalidade e não apenas a percepção da funcionalidade. A autora salienta que, provavelmente, um instrumento que incluísse vários factores de funcionalidade seria mais adequado para a amostra com as características referidas.

Ao contrário do estudo de Mata (2006) os resultados do estudo de Lourenço (2007) e de Mata e Pacheco (2009) apontam para uma associação significativa entre as práticas de literacia familiar e a percepção da funcionalidade. Especificamente, no estudo de Lourenço (2007) verificou-se uma associação significativa entre as práticas do dia-a-dia e a percepção da funcionalidade, nos aspectos relativos ao tipo de mensagem do suporte apresentado (*o que é se escreve aqui? apontando para um suporte específico, por exemplo: envelope*) e à função desse suporte (*para que serve escrever no envelope?*).

O estudo de Mata e Pacheco (2009) revelou uma associação positiva entre as práticas do dia-a-dia e de entretenimento e a percepção da funcionalidade da linguagem. Nomeadamente, constatou-se que as crianças cujos pais desenvolviam com frequência práticas de entretenimento dia-a-dia tinham mais conhecimentos a nível da funcionalidade do que os pais desenvolviam pouco os três tipos de práticas (dia-a-dia, entretenimento e treino) ou do que pais que só desenvolviam com frequência práticas de treino. Neste sentido, parece que as práticas de dia-a-dia, desenvolvidas naturalmente nas rotinas das crianças, promovem oportunidades para a criança descobrir reflectir, contactar e usar a escrita permitindo um desenvolvimento mais elaborado a nível dos conhecimentos da literacia emergente (Mata & Pacheco, 2009).

Embora no estudo de Mata e Pacheco (2009) não tenha havido uma associação significativa entre as práticas de treino e os indicadores de literacia

emergente avaliados (funcionalidade e conceptualizações), há estudos em que essa associação surge como significativa (e.g., Sénéchal *et al.*, 2001). No entanto, a diferença de resultados nos estudos referidos poderá ter a ver com o facto de terem sido utilizadas medidas de literacia diferentes. Por exemplo, no estudo Mata e Pacheco (2009) as medidas foram analisadas de forma isolada (funcionalidade e escrita inventada). No estudo de Sénéchal *et al.* (2001) a literacia emergente foi avaliada como uma medida mais global que associava o conhecimento das letras, descodificação de palavras simples e escrita inventada. A diferença na forma como é medida e operacionalizada a literacia emergente pode ser uma justificação para eventuais divergências nos resultados. Segundo Mata e Pacheco (2009) os estudos que juntam medidas que envolvem conhecimentos diferentes de literacia emergente, podem ocultar a identificação de eventuais impactos de práticas diferenciadas. No entanto, não deixa de ficar por clarificar e em aberto a associação entre as práticas de treino e as competências de literacia emergente como tem sido salientado noutros estudos (e.g., Haney & Hill, 2004; Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 1998).

Um aspecto que tem sido mencionado na discussão dos resultados dos estudos referidos diz respeito à eventual influência do estudo sociocultural nas práticas de literacia familiar. Sénéchal e LeFevre (2002) apontam no seu estudo para que o estatuto sociocultural dos pais poderá constituir uma variável crítica no âmbito da literacia familiar, uma vez que a amostra foi restrita ao estatuto médio/alto. Observamos também que os outros estudos mencionados (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Sénéchal, 2006b) caracterizam as amostras como pertencentes a um estatuto sociocultural médio/alto. Hood *et al.* (2008) alargaram o seu estudo a uma amostra de estatuto sociocultural baixo e médio, mas encontraram resultados semelhantes ao estudo de Sénéchal e LeFevre (2002) constando que parece existir evidências que *“the type of literacy practices that parents use with preschool children generalize across nationalities, languages and SES boundaries”* (Hood *et al.* 2008, p.263).

Esta questão parece não ser consensual, uma vez que esta variável tem revelado especificidades consoante o estatuto sociocultural a nível das práticas e do ambiente de literacia familiar (e.g., Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Susperreguy *et al.* 2007; Vandermaas-Peeler *et al.* 2009). Nomeadamente os resultados de estudos com amostras de nível sociocultural baixo têm revelado ambiguidades, dado que uns apontam para a inexistência de práticas, outros apontam a existência mas com uma utilização menos sistemática, e ainda outros estudos referem que incidência de um determinado tipo de práticas mas que difere muito de família para família e no modo como a criança é envolvida nas actividades (Mata, 2006).

4 – Literacia(s) familiar(es): o papel das crenças dos pais e do estatuto sociocultural

“The view that literacy is a cultural practice is accepted, two realities follow. First, literacy learners are seen as positioned in groups and in society by their existing cultural identities. Second, children acquiring early literacy are also seen as acquiring cultural identity through reading, writing, and participating in school” (Whitemore et al., 2004, p. 316).

Tal como foi referido anteriormente, na actualidade o estudo da literacia familiar tem sido analisado numa perspectiva multifacetada e holística, onde se consideram os contextos sociais e culturais das famílias como aspectos relevantes e que podem ajudar a compreender a complexidade e diversidade de práticas e ambiente(s) de literacia familiar (Compton-Lilly, Rogers & Lewis, 2012). Neste sentido, e na mesma linha da abordagem ecológica de Bronfenbrenner, o modelo ecocultural da literacia emergente surge como uma proposta de reflexão sobre alguns mitos que a Sociedade apresenta em relação às famílias, sobretudo no que diz respeito às famílias ditas desfavorecidas.

4.1 - Modelo ecocultural da literacia emergente

Vernon-Feagans *et al.* (2004) propõem um modelo, designado de modelo ecocultural da literacia, que realça algumas crenças falsas que têm influenciado a abordagem da literacia emergente e da literacia familiar. Este modelo pretende fazer uma abordagem ecológica e cultural da aquisição da literacia, sendo que o centro da análise não é a criança e/ou a família, mas sim os factores contextuais, da comunidade e dos profissionais das instituições que favorecem o ensino da literacia. Os autores referem que uma possível falha na aquisição da literacia não está na família nem na criança, mas nos profissionais das instituições com essa responsabilidade. Deste modo, a intervenção deverá ser junto desses profissionais, desenvolvendo estratégias, analisando as crenças acerca do estatuto sociocultural e da cultura assumindo que estes poderão ser obstáculos de aquisição e desenvolvimento da literacia da criança.

Segundo Vernon-Feagans (1996) o modelo ecocultural da literacia é uma combinação do modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner e da perspectiva cultural dos mitos sobre o desenvolvimento da criança. Do modelo de Bronfenbrenner (1996), o autor realçada a ideia da necessidade de compreender o desenvolvimento nos vários contextos ou sistemas. Assim, no microsistema são incluídas situações

ligadas às rotinas diária, onde a criança é envolvida e tem um papel de participante activo. São exemplos desses contextos a casa, a escola, clube desportivo, a igreja. A criança desempenha diferentes papéis nos vários contextos, fazendo transições de uns para os outros, dado que existem interacções entre os microsistemas. Estas interacções são designadas de mesossistemas, incluem-se o sistema de crenças e atitudes para com a criança, as relações entre pessoas e contextos. O autor refere que as transições que a criança realiza entre os microsistemas são facilitadas quando as crenças e atitudes dos adultos são semelhantes. Ao contrário, a falta de consistência pode dificultar a transição e adaptação da criança a cada contexto. Segundo vários autores (Bronfenbrenner, 1996; Portugal, 1992, Vernon-Feagans, 1996) é no microsistema e no mesossistema que devem incidir os programas de intervenção no âmbito da literacia familiar.

Um outro nível de sistema proposto por Bronfenbrenner (1996), designado de exossistema, são sistemas onde a criança não tem um papel directo e activo, mas que influenciam indirectamente o desenvolvimento da criança. No exossistema são incluídos aspectos como o local de trabalho dos pais ou as reuniões de pais. O último nível, mais abrangente, designado de macrossistema, é constituído pelas crenças e políticas de vária ordem e que influenciam também, indirectamente a criança. É neste macrossistema que Vernon-Feagans *et al.* (2004) incluem a perspectiva dos mitos ou das crenças falsas, muitas vezes inquestionáveis e que assumem um poder importante na mentalidade das sociedades. É na complexidade e abrangência deste nível, macrossistema, que irá incidir a proposta de um modelo ecocultural da literacia, onde são realçados os vários mitos que, na maioria das vezes, são tidos como verdadeiros e, como tal, não constituem objecto de análise e reflexão.

Neste sentido, Vernon-Feagans *et al.* (2004) partem da ideia que o macrossistema é um nível que inclui mitos e crenças da sociedade que influenciam a aquisição e desenvolvimento da literacia da criança e que podem ser englobados em cinco categorias: o mito da competitividade e do trabalho; o mito da “desvantagem” e diferença; o mito da disfuncionalidade dos pais e da família; o mito da falta de motivação e atitudes; e o mito da falta de capacidades. A descrição destes cinco mitos ilustra algumas crenças falsas sobre as famílias e crianças ditas não convencionais, como por exemplo famílias monoparentais, famílias com baixos recursos económicos ou famílias pertencentes a minorias étnicas. Estes mitos são considerados como filtros na interpretação e na compreensão do microsistema e mesossistema que assumem uma importante influência no desenvolvimento da literacia da criança.

Por exemplo, *o mito da competitividade e do trabalho* prende-se com a questão de uma moralidade baseada no trabalho árduo e de um sucesso concomitante com o

mesmo. Assim, este mito reforça a ideia de que a literacia familiar depende do valor e do esforço que os pais põem no desenvolvimento da literacia da criança, reforçando a ideia de que os pais trabalhem em prol das suas crianças, forneçam contextos apropriados, materiais e actividades que promovam em casa a aprendizagem dos conhecimentos transmitidos na escola (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

Um outro mito, designa-se por *mito da “desvantagem” e diferença* que realça as dificuldades das crianças desfavorecidas, facto que tem muitas implicações nas crenças dos professores de que estas crianças necessitam, de programas compensatórios, que têm pouca probabilidade de progredir rapidamente e que raramente funcionam ao mesmo nível que as crianças oriundas de contextos mais privilegiados (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

Outro mito é o *mito da disfuncionalidade dos pais e da família*, onde a *disfuncionalidade dos pais e famílias está associada a famílias monoparentais, famílias desfavorecidas e com fracos recursos económicos*, e por consequência, a ligação a contextos familiares pouco estimulantes e ricos para o desenvolvimento das crianças. Neste mito é ainda realçado que a sociedade valoriza a auto-suficiência da família nuclear e ignora a importância de outras relações e estruturas familiares. Este aspecto faz com que, muitas vezes, se acentue as diferenças entre as famílias de diferentes culturas (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

Noutro domínio, os autores referem o *mito da falta de motivação e atitudes*, em que as crianças de famílias desfavorecidas e de etnias minoritárias são muitas vezes associadas à falta de motivação e à falta de uma atitude positiva para a aprendizagem. Esta falta de motivação é também referida por muitos professores como forma de compreender, por exemplo o absentismo escolar. A percepção da falta de motivação é muitas vezes um reflexo da falta de ambição por parte da criança ou da não valorização da aprendizagem formal (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

Um exemplo deste mito tem que ver com as crenças que ainda persistem sobre a educação dos negros americanos. Os autores referem que com este tipo de população é comum a existência de um processo de desidentificação com a escola, sendo que esta valoriza a aprendizagem formal e desvaloriza as experiências que a criança adquire em casa e na comunidade. O resultado desta desidentificação pode ter como consequência a perda de interesse da criança pela escola. Um outro exemplo, passa pela diferença de comportamento do professor nas interações que estabelece com as crianças ditas convencionais ou afro-americanas. Perante a ausência de resposta, um silêncio ou uma resposta irrelevante da criança, o professor tende a ajudar de forma mais efectiva as crianças ditas convencionais e tende a ignorar ou a não fornecer uma ajuda efectiva às crianças afro-americanas,

identificadas como crianças com falta de motivação escolar (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

Como último mito, os autores referem o *mito da falta de capacidades* ou aptidões, mito este que se prende com a ideia de que as crianças desfavorecidas ou oriundas de minorias étnicas apresentam uma desproporção na falta de capacidades para lidar com o contexto escolar e necessitam de algum tipo de remediação para acompanharem as crianças de ambientes mais favorecidos. A face mais forte deste mito prende-se com o ressurgimento da ideia de que as diferenças de QI em termos raciais reflectem diferenças genéticas reais, implicando que os esforços de intervenção precoce para minimizar estas diferenças são infrutíferos (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

No decorrer da descrição destes mitos, Vernon-Feagans *et al.* (2004) efectuam uma desconstrução dos mesmos, apresentando dados empíricos que contrariam algumas destas ideias. Por exemplo, os estudos de Vernon-Feagans (1996) e Fitzgerald *et al.* (1991) contrariam a linearidade da associação entre famílias ditas convencionais e contextos familiares ricos e desafiantes para a criança, e famílias ditas desfavorecidas a contextos mais pobres em termos de materiais e recursos que promovam o desenvolvimento. Assim, ambos os estudos compararam famílias ditas convencionais e famílias afro-americanas e concluíram que não havia diferenças a nível dos valores e das atitudes dos pais na educação dos filhos. Com efeito, ambos os grupos pretendiam proporcionar um nível de educação superior aos filhos, como sendo a melhor forma de garantir o seu futuro.

O estudo de Vernon-Feagan (1996) verificou ainda que no espaço de um mês, as crianças de famílias afro-americanas contactavam em média com 37 familiares, enquanto as crianças de famílias ditas convencionais tinham contacto com dois familiares fora do núcleo familiar. Deste modo, constatou-se que as famílias afro-americanas apresentavam uma complexidade familiar rica que, certamente, teria efeitos benéficos para a própria a família e para a criança e que não é tida em conta.

Estes cinco mitos constituem parte central do modelo ecocultural da literacia uma vez que os autores apontam para a necessidade de entender estes mitos como preconceitos e, muitas vezes, obstáculos que levam a interpretações lineares e redutoras da literacia emergente e familiar (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

Vernon-Feagans *et al.* (2004) reforçam a ideia de que o paradigma da literacia emergente é consonante com uma perspectiva da aquisição da literacia como um processo de desenvolvimento que começa desde o nascimento. Como tal, este processo é considerado um processo social e cultural onde a criança desenvolve os seus padrões de linguagem e conceitos de literacia, competências e conhecimentos

na interação com os outros, observando as pessoas no seu ambiente e imitando comportamentos de literacia. Desta forma, a família, mais precisamente os pais, assumem um papel vital no quadro da literacia emergente.

No decorrer desta ideia, as investigações da literacia familiar começaram por se centrar em aspectos demográficos e características gerais das famílias, como o nível de escolaridade, o estatuto socioeconómico e sociocultural dos pais para perceber as diferenças entre as várias culturas familiares. No entanto, a análise exclusiva destas variáveis não tem sido conclusiva e tem-se revelado de alguma forma insuficiente. Nomeadamente, o estatuto socioeconómico não é particularmente preditivo do nível de sucesso académico quando analisado de forma independente das variáveis do ambiente familiar (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

Por último, Vernon-Feagans *et al.* (2004) referem que não será só nas investigações empíricas sobre a literacia familiar que devemos ter em conta estas crenças e as ideias enraizadas sobre determinadas características familiares. Estes mitos, essencialmente nas famílias de estatuto socioeconómico baixo e minorias étnicas, influenciam o tipo de programas de intervenção e promoção da literacia. Uma intervenção baseada no modelo ecocultural (Figura 5) parte da reflexão e consciência da natureza e conteúdos das crenças sobre determinadas famílias e o papel das crenças na compreensão e interpretação dos contextos de desenvolvimento da literacia da criança.

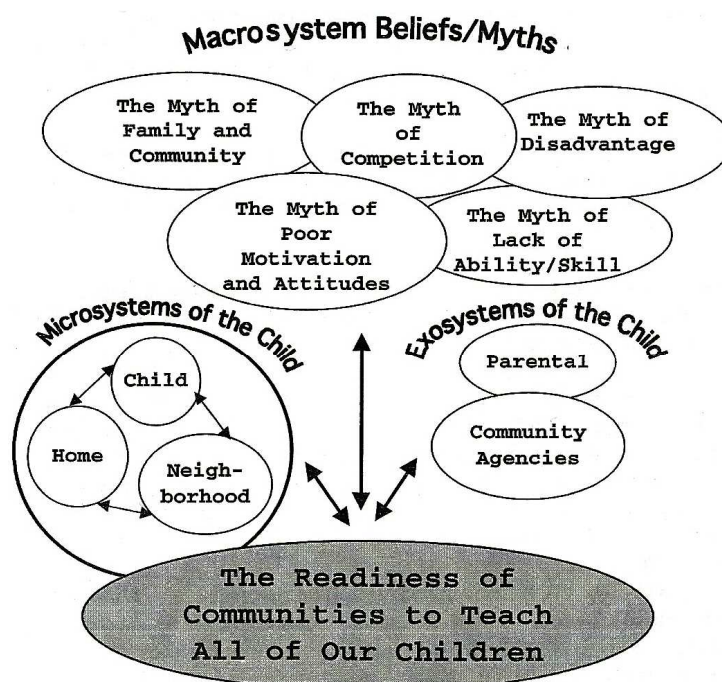


Figura 5 - Modelo ecocultural (Vernon- Feagans *et al.*, 2004, p. 429)

Em suma, o modelo ecocultural pode ser apresentado como um modelo que contempla de forma holística vários sistemas de desenvolvimento da criança que são centrais para a aquisição e desenvolvimento da literacia emergente e que influenciam o ambiente de literacia familiar, bem como as suas práticas e actividades. O modelo vem realçar, sobretudo, a importância do macrossistema, onde são incluídos mitos que funcionam como filtros sociais que nos impedem de ver e de compreender a importância da promoção da literacia de todas as crianças (Vernon-Feagans *et al.*, 2004).

4.2. – O papel das crenças dos pais nas práticas e ambiente de literacia familiar

“As ideologias sobre o desenvolvimento e a educação são de natureza multidimensional e nelas se incluem conhecimentos, expectativas, atribuições e valores que se articulam de modo a terem coerência interna e serem compatíveis entre si. O carácter organizado destas ideias e crenças permite defini-las como um sistema de crenças ou teorias implícitas ou ainda enquanto ideologias dos pais sobre desenvolvimento e educação. A construção social e cultural das ideologias não significa que as pessoas (pai e mãe) sejam meros receptores, assimilando passivamente os quadros conceptuais de referência, mas antes pessoas activas no processamento da informação” (Pedro, 2010, pp.87-88).

No decorrer do modelo ecocultural anteriormente referido, e retomando Serpell *et al.* (2002), torna-se pertinente perceber e caracterizar as crenças dos pais e as suas práticas de literacia para uma melhor compreensão da variável sociocultural, e não analisá-la de forma isolada e linear. Uma outra ideia que ficou explícita do modelo ecocultural é o facto de ser essencial que o investigador parta para a investigação consciente que os mitos atrás referidos podem constituir verdadeiros filtros que podem distorcer ou omitir alguns resultados.

Em termos gerais, e como já foi referido no capítulo anterior, os estudos indicam que o meio familiar é importante e influencia o desenvolvimento da literacia da criança, bem como as suas capacidades linguísticas (e.g., DeBaryshe *et al.*, 2000; Bingham, 2007; Li & Rao, 2000; Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). DeBaryshe *et al.* (2000) referem que o meio familiar é um contexto particularmente relevante e favorece a oportunidade à criança de ter um contacto com artefactos de literacia (*literacy artifacts*), observar actividades de literacia nos outros, explorar comportamentos de literacia, envolver-se em actividades de prazer com a leitura e escrita com os outros e beneficiar de estratégias de aprendizagem orientadas

por outros membros da família quando estão envolvidos em actividades de literacia. Assim, as práticas de literacia familiar têm assumido um papel central no desenvolvimento da literacia das crianças. Segundo Moreira e Ribeiro (2009, p. 63), “As perspectivas da literacia familiar (...) evidenciam diferentes mecanismos indutores do desenvolvimento da literacia subjacentes às práticas educativas das famílias, salientando que estas não ocorrem num vazio, estão imbuídas dos valores socio-culturais da Comunidade de referência”. Neste sentido, torna-se relevante compreender as características familiares e como estas podem influenciar o desenvolvimento da literacia emergente.

São características familiares, como o nível sociocultural dos pais e o seu nível de literacia, que parecem estar associadas às competências de literacia emergente das crianças (DeBaryshe *et al.*, 2000; Weigel *et al.*, 2006a). No entanto, o que vai orientar/regular os comportamentos dos pais são as crenças que eles têm sobre a literacia e o seu desenvolvimento. As crenças podem ser definidas como ideias que são aceites e tomadas como verdadeiras pelos pais, ideias que vão regular a interacção que estabelecem com os seus filhos (Evans *et al.*, 2004). Em termos gerais, as crenças são construídas a partir das histórias individuais e das normas culturais de cada uma das famílias e manifestam-se nas características do meio familiar, nas práticas parentais, nos comportamentos e na natureza das interacções (Weigel *et al.*, 2006b; Norman, 2007). De forma mais específica, as crenças sobre literacia referem-se às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o que é ser literado (Norman, 2007). Além da ideia que os pais têm, uns sentem que o seu papel tem impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de crença, subvalorizando o seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos (Weigel *et al.*, 2006b).

Segundo Evans *et al.* (2004), de forma semelhante, propõem uma divisão das crenças dos pais em duas: perspectiva *top-down* e *bottom-up*. Na perspectiva *top-down* ou construtivista é incluída uma orientação para a aquisição da literacia e onde é realçado o contexto da informação, decorrendo daí o conhecimento acerca do texto e das estruturas linguísticas. É dado ênfase ao significado da informação. De forma global, esta perspectiva envolve o uso das estruturas linguísticas, imagem e conhecimento geral, aspectos importantes no desenvolvimento da literacia.

Na abordagem *bottom-up* é salientada a importância da eficiência e automatismo da descodificação das palavras. Esta abordagem enfatiza as competências técnicas para a aprendizagem da literacia, tal como o conhecimento do alfabeto e da cadeia fónica. Para os autores as crenças dos pais, quer numa ou noutra abordagem, proporcionam diferentes tipos de ambientes de literacia às crianças que,

por sua vez, influenciarão o desenvolvimento das competências de literacia (Evans *et al.* 2004).

Desta forma, parece consensual e pertinente compreender como é que as crenças dos pais, uma vez que parecem condicionar a riqueza do meio familiar em termos de oportunidades de literacia, irão beneficiar ou não o desenvolvimento da literacia emergente das crianças. Lynch *et al.* (2006) reforçam esta ideia afirmando que o conhecimento das crenças dos pais sobre literacia é um aspecto chave para compreender as diversas actividades e rotinas de literacia familiar. Além disso, compreender a interacção entre pais e crianças também é importante, uma vez que as investigações têm demonstrado uma relação significativa também entre as actividades de literacia familiar e o posterior sucesso escolar dos filhos.

No seguimento do que foi referido, salientamos a perspectiva de Debaryshe (1995) e a perspectiva de Weigel *et al.* (2006a, 2006b) que nos ajudam a clarificar a relação entre crenças dos pais sobre a leitura, as práticas que os pais desenvolvem e as competências linguísticas e de literacia emergente nas crianças.

Perspectiva de DeBaryshe (1995)

A perspectiva de DeBaryshe (1995), referida noutras investigações mais recentes (*e.g.*, DeBaryshe *et al.*, 2000; Umek *et al.* 2005; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b), propõe um padrão de relações entre os componentes de literacia familiar e as competências linguísticas e de literacia das crianças. A autora procura explorar a causalidade de determinantes e variáveis das práticas de leitura entre pais e filhos. Esta perspectiva parte da ideia de que as variáveis parentais, como o nível de educação, o estatuto socioeconómico e os hábitos de leitura são preditores das crenças sobre a leitura em voz alta. Nesta perspectiva pretende-se, não só ver que tipo de relação existe entre variáveis parentais (*e.g.*, nível de literacia dos pais) e as crenças, mas também perceber de que forma é que estas influenciam as suas práticas, o interesse da criança pela leitura e as suas competências linguísticas (DeBaryshe, 1995) (Figura 6).

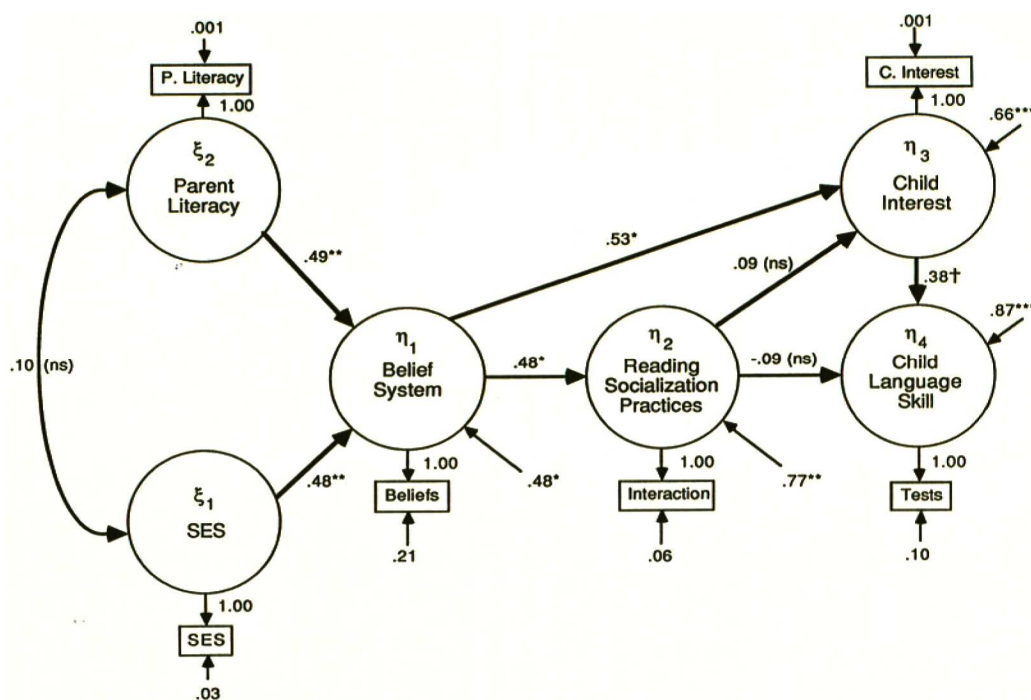


Figura 6 - Contributos da literacia familiar no desenvolvimento da literacia e da linguagem da criança (DeBaryshe, 1995, p.13)

DeBaryshe (1995) parte de um primeiro pressuposto que a leitura em voz alta, como uma actividade promovida pelos pais, constitui um elemento relevante, não só no desenvolvimento da linguagem oral, mas também nas competências de literacia das crianças e no sucesso académico. Esta ideia reforça os estudos que referem a leitura de histórias como uma actividade de literacia familiar importante no desenvolvimento da literacia (e.g., Cornell, Sénéchal & Breda 1988; Hindman *et al.*, 2008; Kassow, 2006a; Mata, 2008a; McCathren & Allor, 2002; Miller & Prins, 2009). Quando os pais lêem histórias em voz alta, as crianças são envolvidas numa situação em que o adulto não é só um modelo de novas formas verbais, mas um facilitador de conversa sobre a própria história proporcionando um bom contexto de aprendizagem.

DeBaryshe (1995) sugere que se a leitura em voz alta constitui uma actividade familiar e relevante, será pertinente compreender as características familiares que podem estar relacionadas com os hábitos de leitura de histórias. Dentro destas características, a autora destaca a classe social das famílias e as crenças dos pais sobre a leitura. Conhecer as crenças dos pais pode ser um elemento chave para compreender as diferenças individuais nas práticas de leitura. A autora procura, então, testar seis hipóteses, nomeadamente: 1) as crenças das mães acerca da leitura em voz alta decorrem das origens sociais, do estatuto sociocultural da família; 2) as crenças das mães sobre a leitura em voz alta têm a ver com as suas próprias competências de literacia e com os seus interesses individuais de leitura; 3) as

crenças das mães são determinantes nas práticas familiares de leitura; 4) a frequência e qualidade das interações entre pais e filhos quando lêem histórias são determinantes para o desenvolvimento das competências linguísticas; 5) a natureza das práticas de leitura entre pais e filhos poderá promover ou não o interesse que as crianças têm pelos livros; 6) o interesse da criança pela leitura tem uma ligação independente com a competência linguística.

De forma global, a autora sugere que os hábitos de literacia, bem como as características sociais das famílias estão directamente associadas às crenças e atitudes dos pais sobre o desenvolvimento da literacia e da linguagem das crianças (DeBaryshe, 1995).

No sentido de verificar e testar as hipóteses colocadas anteriormente, DeBaryshe (1995) realizou dois estudos. Um primeiro estudo (estudo 1) que incidiu sobre uma amostra de 60 famílias de baixo nível sociocultural (23% não completaram o ensino secundário; 70% completaram o ensino secundário, e 7% tem um diploma superior), constituído por mães solteiras, predominantemente afro-americanas e respectivos filhos com uma idade média de 47 anos e 4 meses. As crianças desta amostra frequentavam um programa de intervenção (*Head Start*) e os pais eram participantes de um programa de enriquecimento/promoção para a leitura. Um segundo estudo (estudo 2) que incidiu sobre uma amostra de 56 famílias (mães com média de 37 anos e 6 meses), do mesmo meio que a amostra do estudo 1, mas apresentando uma diversidade a nível da etnia e estatuto sociocultural.

Relativamente ao estudo 1 os dados foram recolhidos junto das mães através de dois questionários que caracterizavam o ambiente familiar e as crenças sobre a leitura. Ambos os questionários foram administrados individualmente e oralmente, dadas as características da amostra. Para a recolha de dados junto das crianças foi utilizada um prova que avaliava as competências linguísticas das crianças e foram gravadas se sessões de leitura de histórias entre pais e filhos (DeBaryshe, 1995).

A análise deste estudo 1 foi dividida em dois modelos: *modelo 1*, designado de *exposição à leitura* e o *modelo 2* designado de *estilo de leitura*. Relativamente à análise do *modelo 1*, os resultados foram consistentes com as hipóteses colocadas pela autora de que as crenças se relacionam com as origens sociais. Nomeadamente, as mães que são mais positivas em relação ao interesse da leitura por parte da criança, 40% indicam que os filhos gostam de ler, que se envolvem em situações de exploração com os livros várias vezes por semana e que pedem para ler. Ainda na análise deste modelo 1 (*exposição à leitura*) revelou que mães com elevado nível educacional e recursos económicos, bem como com uma forte orientação para a literacia, apresentaram um sistema de crenças mais facilitador. Além dos resultados

revelarem que as crenças parecem estar relacionadas fortemente com a exposição à leitura, as mães com crenças facilitadoras proporcionam às crianças maior frequência de experiências de leitura (DeBaryshe, 1995).

Ainda sobre a análise do estudo 1 (exposição à leitura), mas incidindo sobre as variáveis das crianças, a exposição à leitura revelou ter uma associação positiva com o interesse pela leitura e com as crenças das mães. O estudo explicou mais de 60% da variância das crenças, das práticas de leitura e do interesse da criança, respectivamente. No entanto, os resultados são menos expressivos quando se analisa as competências linguísticas, pois o estudo apenas explicou 15% da variância do desempenho linguístico (DeBaryshe, 1995).

DeBaryshe (1995) refere ainda que as mães da amostra analisada, baixo nível socioeconómico e de literacia, apresentaram crenças mais facilitadoras, ou seja, de acordo com os modelos de literacia emergente. Estas crenças, por sua vez, apresentaram uma relação significativamente com a *exposição à leitura*. Neste sentido, mães com este tipo de crenças proporcionam com mais frequência experiências de leitura aos filhos, dado que este se associa positivamente com o interesse da criança pela leitura, e não tanto com competências linguísticas (DeBaryshe, 1995). Podemos salientar que estes resultados contariam os resultados encontrados noutras investigações (e.g., Bingham, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) que apontam para que as crenças facilitadoras estão associadas a mães de estatuto socioeconómico e nível de literacia elevados.

Relativamente ao *modelo 2 (estilo de leitura)* DeBaryshe (1995) refere que, como era esperado, que o sistema de crenças está associado a uma maior estimulação e a um estilo de leitura orientado para a discussão. O padrão de estilo de leitura e interesse da criança diminuiu quando o efeito directo das crenças no interesse foi acrescentado ao modelo de análise. Sendo assim, o tipo de crenças influencia o estilo, sendo que as crenças ditas facilitadoras estão associadas a mais estímulo durante as interações e a um estilo de leitura mais orientado para a discussão.

No seguimento do estudo 1 mencionado anteriormente, DeBaryshe (1995) realizou um estudo 2 que contou com uma amostra também reduzida (n=56) mas que apresentava diversidade a nível educacional e étnico e cujas crianças beneficiavam de um programa de leitura. Os resultados apontaram para uma associação entre as crenças dos pais e o interesse da criança pelo livro, tal como tinha sido verificado no estudo 1.

Segundo DeBaryshe (1995) um dos contributos deste estudo 2 foi a confirmação do estudo 1 de que o nível socioeconómico, e não o nível de literacia dos pais, apresentou uma associação positiva com as crenças que apresentou uma

explicação de variância de 17%. Tal como o estudo 1, as crenças dos pais estão positivamente relacionadas com a exposição da leitura, sendo que os pais com crenças facilitadoras apresentam valores elevados a nível da exposição da leitura (explicação de variância de 31%). A autora verificou ainda que foi fraca a explicação (variância de 19%) a nível das competências linguísticas da criança. O maior efeito foi determinado pelo nível socioeconómico e não pelas práticas de leitura ou motivação da criança que obtiveram valores não significativos.

Após estes estudos (estudos 1 e 2), DeBaryshe (1995) conclui que a educação, o estatuto socioeconómico e os hábitos de leitura das mães são preditivos das crenças que as mães têm sobre a leitura em voz alta, sendo que as crenças podem apresentar uma multiplicidade de origens mais ligadas à cultura e estatuto sociocultural. No entanto, algumas dessas origens estão muito próximas da literacia.

Neste sentido, para DeBaryshe (1995) o maior contributo dos estudos, e por isso, a autora propõe o modelo acima mencionado, foi o facto de se ter encontrado nos dois estudos (estudo 1 e estudo 2) uma associação forte entre as crenças e as práticas sociais de leitura. Especificamente, mães com crenças facilitadoras, consistentes com o modelo de literacia emergente, desenvolvem práticas educacionais que promovem nas crianças experiências frequentes de leitura. São mães que durante a leitura utilizam estratégias orientadas para a discussão com a criança. Segundo a autora, estes dados sugerem que há uma forte ligação entre comportamento-atitude que pode emergir de um domínio específico de crenças e onde esses comportamentos são considerados.

Perspectiva de Weigel et al. (2006a):

Com base na perspectiva de DeBaryshe (1995), referida anteriormente, Weigel et al. (2006a) realizaram um estudo longitudinal com o objectivo de analisar as associações entre os vários componentes da literacia familiar e o desenvolvimento da literacia e da linguagem da criança. Deste modo, os autores pretendiam saber: 1) se os hábitos de literacia dos pais e as características demográficas estão relacionadas positivamente com as crenças de leitura dos pais; 2) se as crenças de leitura dos pais estão associadas às interacções de literacia entre pais e filhos e às actividades de linguagem; 3) se as interacções de literacia entre pais e filhos e as actividades de linguagem estão associadas positivamente às competências linguísticas e ao desenvolvimento de literacia emergente (Weigel et al., 2006a).

Relativamente aos instrumentos para a recolha de dados junto dos pais o estudo utilizou dois questionários para avaliar o ambiente de literacia familiar e as crenças dos pais sobre a leitura. Relativamente à recolha de dados junto das crianças

foram avaliados aspectos da literacia emergente como o conhecimento da escrita (*print knowledge*) e a escrita emergente, bem o interesse pela leitura e aspectos linguísticos (linguagem receptiva e expressiva) (Weigel *et al.*, 2006a).

Para a análise dos dados, os autores utilizaram o modelo de equação estrutural para a verificar as várias associações propostas conceptualmente. Num primeiro momento, foram encontradas associações entre os componentes da ambiente de literacia familiar e os valores obtidos pelas crianças a nível da literacia emergente e da linguagem. Constatou-se que o conhecimento do alfabeto e o interesse pela leitura (variáveis da crianças) estão significativamente relacionados com os hábitos de literacia dos pais, com as crenças dos pais sobre leitura e com as actividades de literacia entre pais e filhos. Observou-se ainda que a linguagem expressiva e linguagem receptiva estão significativamente relacionadas com as características demográficas dos pais, os hábitos de literacia e com as crenças sobre leitura. Verificou-se ainda que a escrita emergente está associada significativamente com as crenças dos pais sobre a leitura (Figura 7).

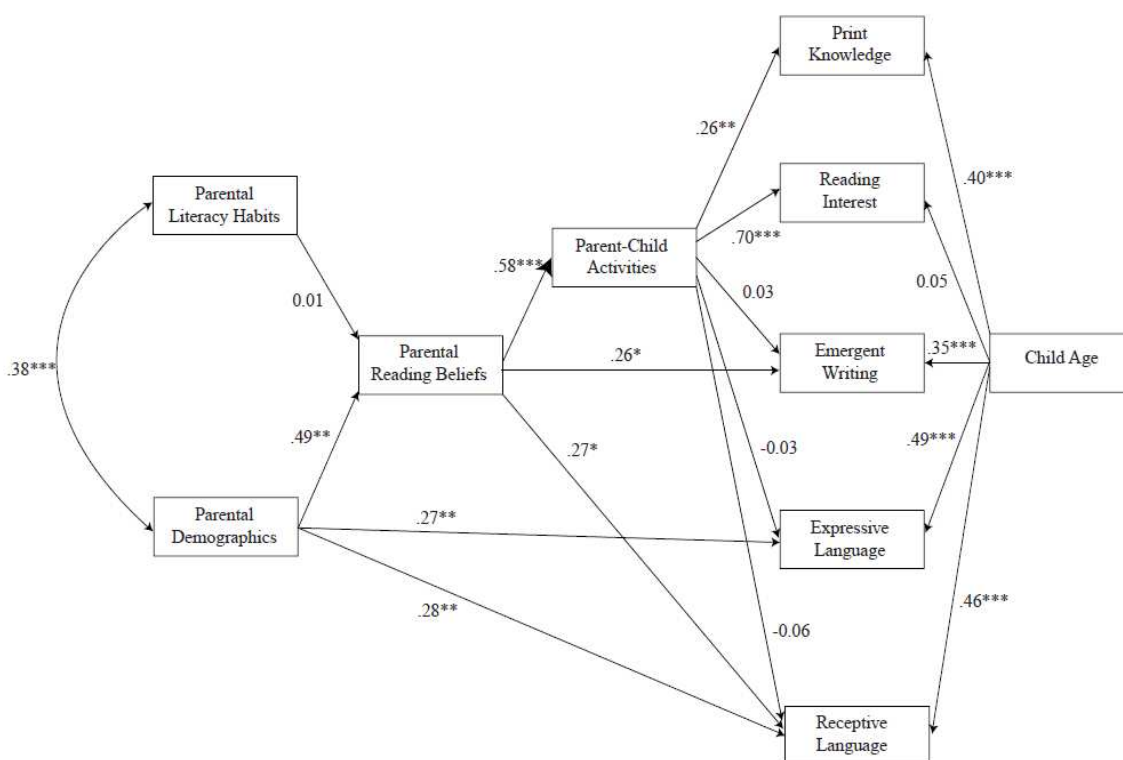


Figura 7 - Associações entre variáveis parentais e a literacia emergente (Weigel *et al.* 2006a, p. 372)

Num segundo momento de análise, foi também utilizado o modelo de equação estrutural para testar cada indicador da literacia emergente e da linguagem. Como principais resultados os autores referiram que:

a) Quanto mais os pais e as crianças estão envolvidos em actividades de literacia e de linguagem, maiores são os conhecimentos das crianças sobre a escrita;

b) As crianças estão mais interessadas na leitura quanto mais estão envolvidas com os pais em actividades de literacia e linguagem;

c) Os conhecimentos das crianças sobre escrita emergente estão mais associados às crenças dos pais sobre a leitura do que às actividades de literacia e de linguagem que envolvem pais e filhos;

d) A linguagem expressiva revelou uma associação com as características demográficas dos pais, não revelando associação significativa com as actividades de literacia e linguagem onde pais e filhos estão envolvidos;

e) A linguagem receptiva, assim como a linguagem expressiva, não revelou associação significativa com as actividades de literacia e de linguagem, mas revelou uma associação significativa com as características demográficas dos pais e com as crenças dos pais sobre a leitura (*pro-literacy reading beliefs*).

O estudo de Weigel *et al.* (2006a) fez uma nova avaliação, um ano mais tarde, e encontrou um padrão semelhante ao encontrado anteriormente, com excepção das associações entre linguagem expressiva e características demográficas dos pais que não foi significativa. No entanto, de forma geral, os resultados revelaram que continua a existir uma associação positiva e significativa entre os componentes do ambiente de literacia familiar, a literacia emergente e linguagem.

Os resultados encontrados pelos autores reforçam alguns aspectos da perspectiva de DeBaryshe (1995), nomeadamente: a) no que diz respeito à associação entre os hábitos de literacia dos pais e características demográficas com as crenças dos pais sobre a leitura; b) com a associação entre crenças dos pais e actividades de literacia e de linguagem que envolvem pais e crianças; c) com o facto das actividades de literacia e linguagem estarem associadas ao desenvolvimento de literacia emergente e linguístico. No entanto, ao contrário dos resultados de DeBaryshe (1995), foi encontrada uma associação entre as actividades de literacia que envolvem pais e crianças e o interesse da criança pela leitura.

Por último, os autores realçam que no estudo, as crenças dos pais assumiram um papel importante no desenvolvimento da literacia e linguagem. Constatando assim que os pais que acreditam que o seu papel é importante no desenvolvimento das crianças, tendem a envolver mais as crianças em actividades de literacia e linguagem e, por sua vez, as crianças apresentam mais conhecimentos a nível da literacia

emergente e linguístico. Os autores chegam a afirmar que “*parents who express negative attitudes about reading and refrain from engaging children in literacy activities are creating an atmosphere to disinterest, or even disdain, for reading*” (Weigel *et al.*, 2006a p. 374).

No seguimento da ideia de que as crenças dos pais são importantes no desenvolvimento da literacia emergente, Weigel *et al.* (2006b) realizaram um outro estudo onde são realçadas as diferenças entre os dois tipos de crenças (facilitadoras e convencionais) e a influência no desenvolvimento da literacia emergente.

O estudo de Weigel *et al.* (2006b) avaliou as crenças das mães sobre a literacia através do *Parental Reading Believe Inventory* que abrangiam um conjunto de itens relativos à importância do seu papel (e.g., eu sou o professor mais importante do meu filho). Posteriormente, as respostas foram sujeitas a uma análise de clusters de forma a encontrar grupos com homogeneidade interna, mas que fossem diferentes estatisticamente entre si. A análise de clusters permitiu obter dois grupos de mães, designados de: mães com crenças facilitadoras (n=53) e mães com crenças convencionais (n=26).

Num outro momento do estudo foi utilizada a análise de regressão para verificar as associações entre variáveis e o respectivo efeito preditor. De forma geral, os resultados indicaram associações significativas entre os aspectos mencionados: hábitos de literacia, aspectos demográficos e crenças sobre literacia. Foi evidente que os aspectos demográficos, o nível de educação das mães e a relação com os anos escolares foram preditores significativos das crenças. Especificamente, as mães facilitadoras são as que têm um nível de educação mais elevado e um melhor desempenho na escola, comparativamente ao grupo de mães com crenças convencionais (Weigel *et al.*, 2006b).

Sobre os hábitos de literacia das mães, o estudo constatou ainda que as mães facilitadoras evidenciaram o gosto de ler aos filhos e proporcionaram aos filhos apresentaram maior frequência de observação de actividades de escrita em casa. Relativamente aos outros itens, como por exemplo, os minutos que despendem para a leitura, o gosto do conjugue pela leitura, e ver televisão, as diferenças não se revelaram significativas entre os grupos de mães (Weigel *et al.*, 2006b).

Os autores consideram ainda como relevante as interacções entre pais e filhos que envolvem actividades de literacia. Sobre este aspecto, os resultados indicaram como significativos dois tipos de actividades. Especificamente, as mães com crenças facilitadoras apresentaram mais actividades ligadas à linguagem face às mães com crenças convencionais (e.g., falar sobre as imagens, o cantar e contar histórias). Um outro tipo de actividade que diferenciou os dois grupos de mães foi a frequência de

leitura partilhada. No entanto, houve itens que não revelaram diferenças significativas entre os grupos nos itens relativos à idade de início da leitura para os filhos, ao número de livros infantis existentes em casa e as idas à biblioteca.

Podemos referir que os resultados de Weigel *et al.* (2006a, 2006b) contrariam os resultados de DeBaryshe (1995) a nível da relação entre as actividades de interacção entre pais e filhos e os interesses de leitura das crianças. No entanto, Weigel *et al.* (2006b) referem que o facto de se ter encontrado significância nesta associação, realça a ideia de que o tipo e frequência de actividades que envolvem pais e filhos são importantes e influenciam o desenvolvimento das competências de literacia.

O estudo de Weigel *et al.* (2006b) aponta também para a existência de estilos parentais diferenciados. Um estilo parental, onde estão subjacentes crenças ditas facilitadoras, em que os pais acreditam na importância do seu papel no desenvolvimento da criança e, por isso, tendem a envolver o seu filho em actividades ligadas à literacia e linguagem; e um estilo parental, dito convencional, em que os pais apresentam uma atitude negativa acerca da leitura, não proporcionando uma atmosfera de interesse e entusiasmo pela literacia, criando menos envolvimento nestas actividades. Os autores indicam ainda que as práticas das mães ditas convencionais parecem estar mais orientadas para práticas de competência. Este tipo de práticas tem sido associadas a outros aspectos da literacia emergente, que não foram avaliados no estudo, como é o caso da consciência fonológica, conhecimento das letras, descodificação de palavras e vocabulário.

No seguimento do que foi referido, Weigel *et al.* (2006a, 2006b) indicam também que os hábitos e atitudes de literacia dos pais são aspectos que parecem ter impacto no desenvolvimento da literacia emergente. Para os autores, os pais que acreditam que o seu papel é importante no desenvolvimento da literacia têm uma atitude positiva face a esse desenvolvimento, e são pais que envolvem os filhos em actividades ligadas à literacia emergente. Os pais que apresentam uma atitude negativa, na medida em que atribuem esse papel à escola, são pais que não revelam tanto interesse e entusiasmo face à leitura e envolvem pouco os filhos em actividades de literacia.

No decorrer destas perspectivas (DeBaryshe, 1995; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) têm surgido outros estudos (Bingham, 2007; Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007) que evidenciam que as crenças dos pais surgem de como um aspecto relevante na compreensão da literacia familiar. Lynch *et al.* (2006) referem que as crenças dos pais podem assumir perspectivas diferentes consoante o nível de literacia dos pais, os estudos de Bingham (2007) e de Norman (2007) apontam para uma

relação entre crenças, práticas de literacia familiar, desenvolvimento da literacia emergente e competências iniciais de leitura.

O estudo de Lynch *et al.* (2006) tinha como objectivo saber como é que o nível de literacia dos pais pode influenciar o tipo de crenças. Os autores realizaram um estudo com um grupo de 35 pais (pais com o ensino secundário completo e pais com formação técnica ou universitária) e os respectivos filhos de 3 e 4 anos de idade. Para a recolha de dados junto dos pais, os autores utilizaram um instrumento que avaliou as percepções e crenças dos pais sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita e sobre o tipo de actividades de literacia familiar. O instrumento apresentava um conjunto afirmações organizadas em cinco categorias: 1) competências de literacia ligadas ao ensino (*e.g.* ensinar o alfabeto); 2) valorização/demonstração da literacia (*encouraging literacy*) (*e.g.*, proporcionar o contacto com livros, jornais); 3) participação em actividade de literacia (*e.g.*, ler para os filhos); 4) desenvolvimento do conhecimento (*e.g.*, responder à questões colocadas pelos filhos); e 5) outras respostas (*e.g.*, limitar o tempo de televisão).

Em termos globais, o estudo de Lynch *et al.* (2006) aponta para a existência de uma associação significativa entre as crenças e nível de literacia dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e a importância do seu papel neste processo. Os resultados indicaram que os pais que completaram o ensino pós-secundário apresentam crenças mais holísticas sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever, do que os pais que não completaram o ensino pós-secundário.

De forma mais específica e para compreender melhor a relação entre as crenças dos pais e os seus comportamentos, a amostra foi reorganizada consoante as respostas dos pais e foram constituídos três grupos: grupo 1 – pais mais orientados para as competências básicas; grupo 2 – combinação do grupo orientado para competências básicas e do grupo com crenças mais holísticas; grupo 3 – pais com uma orientação mais holística do desenvolvimento da literacia. Com esta divisão, os resultados indicaram que os pais do grupo 1, cujas crenças são mais orientadas para as competências básicas, envolvem-se mais em actividades de ensino mais directo e formal, como ensinar o alfabeto, ensinar a escrever o nome das coisas, do que os pais dos grupos 2 e 3. Lynch *et al.* (2006) acrescentam ainda que parece que os pais de nível de literacia baixo têm a crença que a literacia é uma competência a cultivar formalmente e muito ligada às actividades de ensino.

Em relação à importância do papel das crenças nas práticas de literacia familiar e no desenvolvimento da literacia emergente os estudos de Bingham (2007) e Norman (2007) indicam a existência desse tipo de relação. Por exemplo, o estudo de Bingham (2007) propõe uma análise da relação entre as crenças de literacia dos pais, o

ambiente de literacia familiar, a qualidade das instruções e a qualidade afectiva das interacções de leitura entre pais e filhos, e o posterior desenvolvimento das competências de literacia das crianças. O referido estudo analisou uma amostra de 60 mães de crianças de 3 e 4 anos de nível de literacia e socioeconómico diferenciado (baixo e médio/alto). Relativamente aos instrumentos utilizados para a recolha de dados junto das mães, foi aplicado um questionário que caracterizava as crenças das mães sobre a literacia. Este integrava um conjunto de itens distribuídos por duas escalas distintas: 1) crenças das mães sobre a leitura de histórias (e.g., *como é que os pais devem ler aos seus filhos*) e 2) as crenças sobre o desenvolvimento da literacia (e.g., percepção dos pais de como os filhos desenvolvem as competências de literacia), sendo que para cada item os pais tinham que indicar o seu grau de concordância. Foi ainda utilizado um instrumento de recolha de dados junto das mães que caracterizava a literacia familiar e foram observadas e gravadas duas situações de leitura de histórias para avaliar a qualidade afectiva e as instruções das interacções. Em relação aos instrumentos de recolha de dados junto das crianças e, para avaliar o seu desenvolvimento da literacia, foram utilizados instrumentos que permitiram avaliar os conhecimentos das crianças sobre conhecimentos das letras e conceitos de escrita, bem como a leitura de uma história de imagens.

Os resultados do trabalho de Bingham (2007) indicaram, por um lado, a existência de uma relação entre as crenças das mães sobre literacia e as práticas de literacia familiar. Por outro lado, a existência de uma relação entre as práticas de literacia familiar e o desenvolvimento da literacia das crianças. Especificamente sobre a primeira relação encontrada, o estudo concluiu que o nível de literacia das mães e as crenças sobre o desenvolvimento das crianças estão positivamente relacionados com a qualidade da literacia familiar (*home literacy environment*) e com a qualidade das interacções nas situações de leitura de histórias. Relativamente à relação entre as práticas de literacia familiar e o desenvolvimento de literacia, e posterior competência da leitura, a autora refere que o nível de literacia das mães tem impacto nessas práticas, nomeadamente no conhecimento acerca das letras e da escrita, e que a idade da criança e a qualidade das instruções das mães utilizadas durante a leitura de histórias contribuem positivamente para o conhecimento acerca das letras e escrita.

De forma semelhante ao estudo de Bingham (2007), também o estudo de Norman (2007) constatou a existência de uma relação entre as crenças dos pais, experiências de literacia familiar e desenvolvimento da literacia dos filhos. Este estudo contou com a participação de 30 pais e respectivos filhos em idade pré-escolar. Relativamente à avaliação das crenças dos pais e à caracterização das experiências de literacia familiar, a autora utilizou um questionário que pretendia saber que crenças

os pais tinham sobre a literacia, as características do ambiente familiar e caracterizar a situação de leitura partilhada com os filhos /leitura de histórias (*shared book reading*).

Em relação à recolha de dados junto das crianças, foram avaliadas competências de literacia como a linguagem oral, conceitos de escrita, o conhecimento das letras, o reconhecimento de palavras, competência a nível da rima, os sons das letras e do soletrar. O processo de avaliação das crianças foi individual e realizado em duas sessões (Norman, 2007). Em termos gerais os principais resultados apontam para:

a) Uma relação entre práticas de ensino dos pais e o conhecimento das letras/alfabeto. Houve uma relação significativa baixa entre a leitura partilhada de histórias e o ensino dos pais. Posteriormente a análise de regressão hierárquica revelou especificamente a existência de uma relação significativa, também com valores baixos, entre o ensino dos pais e o conhecimento que a criança tem das letras e uma relação significativa entre conhecimento das crianças sobre títulos de livros e o vocabulário receptivo. Segundo a autora, este resultado vai ao encontro de outros estudos, reforçando assim este tipo de relação (e.g., Sénéchal & LeFevre, 1998);

b) Uma relação entre crenças dos pais numa perspectiva *top-down* da literacia e o conhecimento os pais sobre títulos de livros infantis. Os resultados mostraram que os pais obtiveram valores acima da média nas duas perspectivas (*top-down* e *bottom-up*). Segundo a autora, os resultados revelaram que os pais apresentaram, de forma alternada, crenças acerca da literacia que incluem elementos e estratégias de ambas as perspectivas. Norman (2007) refere que este facto dos pais utilizarem uma combinação das duas perspectivas não foi encontrado noutras investigações. A autora adianta como possível explicação que os pais acreditam que a literacia não é aprendida de forma isolada, mas mediada através de várias actividades. Neste sentido, para os pais as duas perspectivas não são mutuamente exclusivas. Desta forma, a autora refere ainda que este será um ponto a esclarecer em futuras investigações;

c) Uma relação entre crenças dos pais, comportamentos e variáveis da criança. Segundo Norman (2007), de acordo com outras investigações, as crenças dos pais que se coadunam com uma perspectiva de literacia *top-down*, relacionaram-se significativamente com o conhecimento que os pais têm dos títulos infantis. No entanto, esta relação não foi encontrada com a amostra de pais analisada no estudo.

Em suma, o contributo das investigações de Bingham (2007) e Norman (2007) salientam que as crenças dos pais sobre a literacia pode ser uma variável crítica no estudo da literacia familiar. Além disso, tal como é referido no estudo de Weigel *et al.* (2006b), o facto dos pais se inserirem num determinado contexto sociocultural poderá

implicar crenças diferentes e, conseqüentemente, influenciará o tipo de práticas de literacia familiar e o desenvolvimento da literacia emergente das crianças.

4.3 – A importância do estatuto sociocultural no estudo da literacia familiar

No âmbito do estudo da literacia familiar o estatuto sociocultural surge como uma variável relevante e que de certa forma se relaciona com diversos aspectos, nomeadamente na relação com o ambiente de literacia familiar, a leitura de histórias e o desenvolvimento da literacia emergente (Korat *et al.* 2007), com o estilo e qualidade das interacções durante a leitura de histórias (Kang, 2009), com as especificidades da cultura familiar e a literacia emergente (Serpell *et al.* 2002), com as actividades de literacia familiar, crenças e literacia emergente (Li & Rao, 2000), com o desenvolvimento da literacia emergente e as competências de leitura durante a escolaridade (Aikens & Barabarian, 2008), e com as práticas dos pais, recursos e literacia emergente (Susperrguy *et al.*, 2007).

Sobre a influência do estatuto sociocultural na prática de leitura de histórias o estudo de Korat *et al.* (2007) coloca como hipótese geral de que as crianças integradas num ambiente de literacia familiar mais rico estão expostas a mais situações de leitura de histórias e revelam competências elevadas de literacia emergente. Os autores colocam duas questões de investigação: 1) de que forma é que o nível de mediação maternal durante a leitura de histórias e o ambiente de literacia familiares são preditores do nível de literacia emergente dos filhos? 2) A relação destas variáveis difere em função do nível sociocultural? Segundo os autores, os pais de nível sociocultural elevado, durante a leitura de histórias, utilizam processos cognitivos elaborados e reforçam o conhecimento da ortografia e dos conceitos ligados à escrita, estando associados a crianças com mais competências de literacia emergente.

Para dar resposta a estas questões, o estudo referido foi realizado junto de 94 crianças (5 e 6 anos) e as respectivas mães de níveis socioculturais distintos (baixo e alto). Em relação ao procedimento e recolha de dados, as crianças foram avaliadas sobre os conhecimentos de literacia emergente, foi realizada uma observação da díade mãe-criança em situação de leitura no ambiente familiar; e foram recolhidos dados sobre os aspectos demográficos da família e sobre o ambiente de literacia familiar (Korat *et al.*, 2007). Ainda sobre a recolha de dados junto das crianças, a literacia emergente incidiu sobre: a) *Conceitos de escrita*; b) *Reconhecimento de*

palavras; c) *Consciência fonológica*; d) *Nome das letras*; e) *Leitura emergente de um livro familiar* (Korat *et al.* 2007).

Relativamente às observações das interações durante a leitura de histórias, foi solicitado, num primeiro momento, que as mães lessem aos filhos um livro não familiar. Num segundo momento, as mães conversaram com os filhos sobre um álbum de fotografias existente em casa. Ambos os momentos foram gravados em vídeo para posterior análise e caracterização do tipo de mediação maternal que ocorria nas interações (Korat *et al.*, 2007).

A nível dos resultados gerais, os autores destacaram que em relação ao ambiente de literacia familiar houve diferenças significativas entre os níveis socioculturais considerados (alto e baixo). O ambiente de literacia familiar das mães de nível sociocultural baixo é significativamente menos diversificado a nível de suportes e de actividades de literacia comparativamente com o ambiente das mães de nível sociocultural alto. As mães de nível sociocultural baixo reconhecem menos livros para adultos em comparação com as outras mães. No entanto, essa diferença não se verifica em relação ao reconhecimento de livros infantis (Korat *et al.*, 2007).

Em relação à mediação maternal durante as interações, os dados foram analisados segundo quatro categorias: 1) relato sobre a ilustração; 2) promoção da compreensão do texto - *via paraphrasing*; 3) promoção da compreensão do texto via distância (*via distancing*); 4) relato sobre o sistema escrito. Os resultados de ambos os grupos mostram que as mães utilizaram por ordem de frequência: promoção da compreensão do texto numa perspectiva distanciada (*via distancing*); a promoção da compreensão do texto parafraseada (*via paraphrasing*); o relato sobre a ilustração e, por último, o relato sobre sistema escrito. Quanto à variável sociocultural, as mães de nível sociocultural baixo utilizaram mais o parafrasear (32,30%) do que grupo de mães de nível sociocultural alto (22,90%). Os autores referem ainda que há uma tendência evidente, embora não seja significativa, para as mães de nível sociocultural alto orientarem a discussão sobre o texto escrito com as crianças, do que o outro grupo de mães. No entanto, a diferença não é significativa. Uma outra diferença diz respeito ao relato do sistema escrito, e que as mães de nível sociocultural alto usam mais este tipo de mediação (7,70%) do que as mães de nível sociocultural baixo (2,5%). Os autores concluem que em três das quatro categorias analisadas houve diferenças significativas entre os grupos de mães. Por último, quando foi considerada a mediação no seu global, agregando as quatro categorias, constatou-se que a mediação durante as interações foi mais utilizada pelas mães de nível sociocultural alto (2,46%) do que no grupo de mães de nível sociocultural baixo (2,23%) (Korat *et al.*, 2007).

Os resultados relativos ao nível de literacia emergente das crianças indicaram que nos quatro aspectos analisados, as crianças de nível sociocultural alto obtiveram valores mais elevados e significativos, comparativamente às crianças de nível sociocultural baixo. Numa análise correlacional entre ambientes de literacia familiar, mediação maternal e literacia emergente, o estudo apontou para a existência de uma correlação moderadamente alta e positiva entre nível sociocultural e o ambiente de literacia familiar, sendo que ao nível sociocultural alto corresponde um ambiente de literacia familiar mais rico e diversificado. As outras correlações analisadas revelaram ser significativas e positivas, mas menos fortes que a referida anteriormente.

Em suma, Korat *et al.* (2007) destacam que o ambiente de literacia familiar (materiais e actividades), o nível de mediação maternal durante a leitura de histórias num contexto de observação natural e o nível sociocultural aparecem como fortes preditores do nível de literacia emergente das crianças. Por outro lado, os autores referem que feita uma análise detalhada dos dois grupos, o nível sociocultural, a frequência da leitura de histórias, o número de livros existentes em, casa, o número de idas à biblioteca revelam ter impacto nas competências de literacia emergente das crianças. Um outro aspecto que os autores realçam é o facto das mães de nível sociocultural alto salientaram mais durante a leitura os aspectos ligados ao sistema escrito, facto que poderá favorecer a criança no início da escolaridade, uma vez que as crianças foram avaliadas no final de pré-escolar (3 a 4 meses de entrar para o ensino formal). Neste sentido, a nível da importância dos resultados para uma eventual intervenção, os autores referem que a leitura de histórias parece ser relevante para surgir em programas de literacia familiar onde se promove a literacia emergente das crianças.

Apesar do estudo de Korat *et al.* (2007) apontar para que o estatuto sociocultural pode ter uma associação com a prática de leitura de histórias, o estudo de Kang (2009) vem questionar alguns dados relativos à referida associação. A autora aponta para a existência de mães de nível sociocultural baixo que revelam sensibilidade para a idade dos filhos que é revelada nos conhecimentos a nível de vocabulário e no género do texto durante a leitura de histórias. O estudo parte da ideia de que durante a leitura de histórias, a prática de recontar é uma prática frequente e que surge durante as interacções. Para a autora a relação entre as interacções durante a leitura de histórias e o recontar das histórias por parte da criança não está clarificada, principalmente com amostras de nível sociocultural baixo. Neste sentido, a autora coloca três questões de investigação: 1) Como variam os comportamentos verbais de mães de nível sociocultural baixo durante as interacções de leitura de histórias? Como é que são os comportamentos verbais das crianças durante as

interacções e, posteriormente, no recontar da história? 2) Que tipos de comportamentos verbais da criança durante a leitura de histórias estão associados ao tipo de conversação? 3) Como é que o modo de falar das mães durante a leitura de histórias se relaciona com as competências das crianças para recontar a história? (Kang, 2009).

Para responder a estas questões, a autora contou com a participação de 62 mães e respectivas crianças (média de 5.1 anos) de nível sociocultural baixo, sendo que o nível de educação das mães variava entre os 9 e os 18 anos de escolaridade (média de 12.68 anos de escolaridade). As famílias integravam um estudo longitudinal designado de *Early Head Start*. Em termos do procedimento de recolha de dados foram realizadas sessões onde era solicitado às mães e às crianças que lessem juntas um livro que lhes era familiar. Numa outra sessão foi solicitado à criança que recontasse a história que ela e a mãe tinham lido juntas. As sessões eram gravadas e transcritas para que as interacções fossem codificadas (Kang, 2009).

Relativamente à primeira questão de estudo, ou seja, perceber a variabilidade da conversação utilizada pelas mães e crianças durante as interacções (leitura de histórias e reconto), verificou-se que as mães, em média, produziam 23 frases extra-textuais durante a leitura de histórias, apresentado um ampla variação. A maioria das mães utilizou frases abertas e que facilitam a comunicação, demonstração de vocabulário e conversa sobre o livro em questão, favorecendo a participação da criança. A nível da sintaxe, também foi observada a mesma amplitude de variação. A maioria das frases das crianças correspondiam aos momentos abertos que as mães proporcionaram durante a leitura. Observou-se ainda com frequência que as crianças repetiam frases produzidas pelas mães durante as interacções. Relativamente à forma como as crianças recontaram a história, os resultados indicaram que estas referiram três das seis situações que integravam a estrutura da história, identificando o personagem principal e o problema (Kang, 2009).

Sobre a segunda questão do estudo, a relação entre mães e crianças durante a leitura de histórias, verificou-se que as mães que conversaram com as crianças além do conteúdo da história, tendem a ter crianças que produzem mais frases acerca do livro. Por exemplo, verificou-se uma correlação forte entre as mães que falavam mais sobre as situações/acontecimentos da história e as frases que as crianças produziram sobre essas situações/acontecimentos. Na última questão do estudo, a relação entre a conservação durante a leitura de histórias e o recontar da história por parte das crianças, os resultados revelaram que a utilização de uma conversação extra-textual por parte das mães e de um final aberto para a história está positivamente associado,

mas assumindo valores de correlação baixos, com o desempenho da criança a nível do reconto da história (Kang, 2009).

De forma geral, os resultados dos estudos referidos (Kang, 2009; Korat *et al.* 2007) sobre a influência do estatuto sociocultural na prática de leitura de histórias, revelam alguma ambiguidade, sobretudo a nível do estudo sociocultural baixo. O que nos leva a considerar que será um aspecto a clarificar.

O estudo de Serpell *et al.* (2002) analisa também algumas especificidades da cultura familiar e o desenvolvimento da literacia emergente das crianças. O estudo distingue dois aspectos inerentes às famílias, as rotinas e os rituais. As rotinas são entendidas como padrões de actividade regulares, em que os membros da família desempenham papéis específicos. Os rituais, são distintos das rotinas dado que conferem a essas actividades um valor que é único e partilhado pelos membros da família, espelhando os códigos familiares e envolvidos de um significado afectivo para cada família. Segundo os autores salientam que os pais, dado o seu contexto cultural, apresentam um entendimento diferente sobre a natureza da aquisição e desenvolvimento da literacia. Há pais que consideram a literacia como um conjunto de competências a serem adquiridas e outros pais que consideram a literacia como um recurso de entretenimento. Os pais que orientam as suas práticas com base no entretenimento, cultivam mais os aspectos lúdicos ligados à escrita e apresentam uma motivação intrínseca para a leitura, aspectos mais relevantes para o desenvolvimento da literacia da criança do que apenas uma orientação para as competências. Neste sentido, desenvolveram um estudo que pretende compreender a relação entre as rotinas da família e a orientação dos pais (entretenimento vs competências).

De forma mais específica, o estudo pretende analisar as rotinas, como a conversa durante o jantar, a leitura em voz alta e o significado dos trabalhos de casa indicados pela escola, mostrando como é que o nível de investimento destas rotinas se complementam e se relacionam com a cultura familiar, nomeadamente com a orientação dos pais (entretenimento vs competências) e, ainda, com a frequência com que a criança participa em actividades relacionadas com literacia familiar. Assim, os autores contaram com a participação de 66 famílias de diferentes níveis socioculturais, 23 famílias afro-americanas de nível sociocultural baixo, 19 famílias de origem europeia de nível sociocultural baixo, 9 famílias afro-americanas de nível sociocultural médio e 15 famílias de origem europeia de nível sociocultural médio. O estudo foi longitudinal e as crianças foram avaliadas em três momentos (pré-escolar, final do primeiro ano e final do terceiro ano de escolaridade). Os dados foram recolhidos através de um diário semanal de forma a caracterizar o dia-a-dia da criança em casa e um inventário ecológico que incluiu entrevistas aos pais sobre as suas ideias acerca

do desenvolvimento da criança, da socialização e educação. No inventário foram ainda incluídas observações semi-estruturadas da criança no contexto familiar e testes de competências individuais no final de cada ano escolar (Serpell *et al.*, 2002).

Em termos dos resultados deste estudo, destacamos como mais relevantes:

a) *A interpretação dos trabalhos de casa como uma actividade familiar.* a maioria dos pais atribuiu um significado positivo aos trabalhos de casa, salientando vantagens para a criança e a oportunidade para os pais de estarem a par dos progressos académicos e de aprenderem o que os filhos fazem e aprendem na escola. Evidenciaram-se algumas diferenças a nível dos vários grupos de pais analisados. Nove dos catorze pais que apontaram que os trabalhos de casa eram uma oportunidade de aprender acerca do que a criança faz e aprende na escola pertenciam ao grupo de pais afro-americanos de nível sociocultural baixo. Os pais de nível sociocultural baixo (afro-americanos e de origem europeia) realçaram as vantagens dos trabalhos de casa para a criança como forma de consolidação dos novos conhecimentos e uma oportunidade de rever ou praticar o que aprenderam na escola. Os pais de nível sociocultural médio (afro-americanos e de origem europeia) salientaram os aspectos metacognitivos e de auto-regulação das competências e atitudes. Muitos pais deste grupo realçaram a importância de fazerem os trabalhos de casa com os filhos, uma vez que constitui um momento para as famílias estarem juntas a realizar algo e aprenderem, tornando este um momento de qualidade (Serpell *et al.*, 2002).

b) *A relação entre cultura familiar e competências de literacia.* Dentro deste aspecto salientou-se que o envolvimento da criança nas actividades de literacia está correlacionado significativamente com o nível sociocultural da família, mas não com a etnia. Assim, os resultados indicaram que o grupo de pais de nível sociocultural médio revelaram uma orientação mais para entretenimento da literacia, do que do que o grupo de pais de nível sociocultural baixo. Revelaram ainda uma menor orientação para as competências face ao grupo de nível sociocultural baixo;

c) *O investimento familiar nas rotinas.* Das escalas analisadas o estatuto sociocultural apresentou uma relação significativa baixa e apenas com a subescala de investimento nos trabalhos de casa. No entanto, o nível de educação dos pais, que neste estudo, tem uma correlação elevada com estatuto sociocultural da família, foi significativo com a escala de investimento nos trabalhos de casa, mas obtendo valores mais baixos. Segundo os autores, a associação ente o nível de educação das mães e o investimento nos trabalhos de casa como rotina familiar pode reflectir a interiorização/incorporação dos valores culturais presentes na vida familiar dos pais com nível mais elevado de escolaridade;

d) *As competências de literacia.* A análise de regressão indicou uma relação a nível das competências básicas de leitura e compreensão da leitura no 3º ano de escolaridade. Na compreensão da leitura, os resultados identificaram três índices da cultura familiar como preditores significativos, nomeadamente apoiam a ideia de uma orientação para o entretenimento, de uma orientação para a competência, e colocam uma ênfase na precocidade da orientação para o entretenimento. Quando foram introduzidas as variáveis sociais do estatuto sociocultural e etnia, o estatuto sociocultural teve apenas uma pequena e fraca significância. No caso das competências básicas para a leitura, também se constatou que há três índices de cultura familiar. É importante referir que apesar o estudo indicar índices preditivos, os valores são baixos, merecendo assim de estudos posteriores que clarifiquem ou reforcem de forma mais evidente as relações consideradas.

A constatação do impacto e influência das variáveis socioculturais como o nível sociocultural e económico das famílias, o nível de educação dos pais e, especificamente, as rotinas e actividades de literacia familiar na aquisição e desenvolvimento da literacia têm sido uma questão que atravessa diversas culturas e não se circunscreve apenas à literatura americana ou inglesa (*e.g.*, Dearing *et al.* 2006; Reese & Goldenberg, 2008; Rush, 1999). Neste sentido, têm surgido trabalhos empíricos em diferentes países e onde também tem sido efectuada a comparação entre diferentes etnias e culturas, nomeadamente estudos com amostras de famílias chinesas (*e.g.*, Li & Rao, 2000), espanholas (*e.g.*, Saracho, 2002, 2007), chilenas (*e.g.*, Susperreguy *et al.*, 2007), africanas (*e.g.*, Desmond & Elfert, 2008), europeias, comparando, por exemplo, famílias holandesas e alemãs (*e.g.*, Steensel, 2006), famílias da Sérvia (*e.g.*, Tomanovic, 2004). Em todos estes estudos a ênfase é colocada no nível sociocultural das famílias e no tipo de actividades ou rotinas de literacia que decorrem desse contexto cultural e a sua influência no desenvolvimento da literacia emergente e competências iniciais de leitura. Neste sentido, parece-nos que estas questões assumem, então, uma relevância nas várias culturas, sendo quase uma questão universal que nos permitirá ter uma visão mais global no âmbito da literacia familiar

Iremos destacar alguns dos estudos mencionados de forma a evidenciar as suas diferenças e semelhanças. Por um lado, perceber os aspectos comuns e significativos desta relação entre nível sociocultural e literacia familiar, e por outro lado, identificar aspectos que ficam em aberto e que merecem maior clarificação em termos de investigações futuras.

O estudo de Li e Rao (2000) analisa uma amostra 480 pais de crianças de idade pré-escolar, realçando as diferenças socioculturais, nomeadamente as

actividades de literacia familiar, as crenças do pais sobre o aprendizagem da língua e o modo como é desenvolvida a literacia junto dos filhos. Para estudar as diferenças socioculturais, os autores contemplaram pais de três comunidades distintas (Pequim, Hong Kong e Singapura) que apresentam características contrastantes e particulares a nível cultural e, que por sua vez, influenciam o nível de educação do pais, bem como as suas crenças, valores e práticas de literacia.

Tal como foi referido, o estudo contou com uma amostra de 480 pais de estatuto sociocultural médio e respectivos filhos, 160 de cada uma das cidades referidas, e divididos igualmente por quatro grupos de idade (2-3 anos; 3-4 anos, 4-5 anos e 5-6 anos). Os pais apresentavam algumas diferenças no nível de educação e na utilização da Língua em casa (e.g., as mães de Pequim apresentavam um nível de educação mais elevado que as mães de Hong Kong e de Singapura e 94,4% destas mães falavam um dialecto próprio em casa). Relativamente à metodologia, o estudo utilizou como instrumento de recolha de dados junto dos pais que caracterizava o ambiente e práticas de literacia familiar. Para avaliar a literacia junto das crianças foi utilizado um instrumento constituído por cinco subescalas: identificação de caracteres/letras; discriminação auditiva e visual; linguagem expressiva; reconhecimento de palavras e cópia de caracteres/letras (esta última subescala foi aplicada só às crianças com idade igual ou superior a 4 anos) (Li & Rao, 2000).

Os resultados do referido estudo apontaram para quatro aspectos gerais: 1) diferenças socioculturais, 2) crenças dos pais acerca do desenvolvimento da literacia e aprendizagem da linguagem; 3) envolvimento dos pais na literacia familiar; 4) recursos familiares de literacia. Em relação ao primeiro aspecto, diferenças socioculturais, os autores concluíram que existe uma relação entre idade e o tipo de sociedade. Assim, as crianças de 4-5 e 5-6 anos de Hong Kong revelaram mais conhecimentos de literacia relativamente às crianças de Singapura e Pequim. No entanto, o factor idade é significativo nas três sociedades, dado que as crianças mais velhas diferem significativamente das crianças mais novas. Sendo assim, é evidente uma evolução a nível do desempenho à medida que a idade aumenta (Li & Rao, 2000).

Relativamente às crenças dos pais acerca do desenvolvimento da literacia e aprendizagem da linguagem, o estudo indica que a maioria dos pais, nas três sociedades, referem a importância de uma iniciação precoce da leitura para o posterior sucesso académico e acreditam que contar histórias aos filhos promove o desenvolvimento e competências de literacia. Em relação às razões que levam os pais a ensinar a ler e escrever caracteres chineses em casa, a maioria dos pais, das três sociedades, acreditam que o pré-escolar é o momento adequado para começar a

desenvolver competências de literacia e que as práticas de literacia familiar são uma preparação para a escola primária (Li & Rao, 2000).

O estudo evidenciou ainda que a nível do envolvimento dos pais na literacia familiar, os pais referem que não têm um tempo definido nem específico para ler histórias aos filhos. Nas três sociedades, os pais referem que os filhos despendem cerca de duas horas por dia para ver televisão. No entanto, sobre as práticas de leitura e escrita chinesa, verificaram-se algumas diferenças entre as três sociedades (e.g., a maioria dos pais de Pequim não ensina a escrita de caracteres chineses em casa, enquanto que a maioria dos pais de Hong Kong utiliza este tipo de prática). Relativamente aos recursos familiares de literacia, o estudo realçou diferenças entre as sociedades analisadas (e.g., em Pequim, 61,9% das famílias refere que tem mais de 30 livros infantis, enquanto que a maioria dos pais de Hong Kong indica que não tem mais de 29 livros infantis, sendo que em Singapura 46.9% dos pais afirma que não tem mais de 10 livros, os pais de Pequim e Hong Kong compram em média um livro por mês aos filhos, os pais de Singapura compra um livro em cada seis meses). Sobre este aspecto os autores interpretam estes resultados remetendo para o facto de em Pequim haver a política “uma criança por família” e, conseqüentemente, os pais proporcionarem os melhores recursos aos filhos de modo a favorecer o sucesso académico para esse filho(a). Por outro lado, as mães de Pequim apresentam um nível de educação superior face às outras sociedades analisadas, o que poderá ter contribuído para o maior número de livros existentes em casa.

Por último, após a análise referida anteriormente, Li e Rao (2000) utilizaram uma análise de regressão múltipla hierárquica para determinar o preditor de literacia em cada uma das sociedades analisadas. Os resultados, de forma geral, revelam que a idade com que os pais começaram a ensinar a ler constituiu um preditor significativo nas três sociedades. Especificamente, em Pequim, o facto de os pais utilizarem uma abordagem específica ou não para ensinar competências de literacia revelou ser um preditor do desenvolvimento da literacia, enquanto que em Singapura o nível de educação das mães foi o preditor mais significativo para o desenvolvimento da literacia. Os autores concluíram que a idade, as diferenças das sociedades face à literacia, bem como as diferenças das crenças dos pais e as suas práticas estão relacionadas com o desenvolvimento da literacia e reflectem a variedade de contextos sociolinguísticos. No entanto, Li e Rao (2000) apontam como limite do estudo e pista para novas investigações o facto de se terem considerado apenas amostras de nível sociocultural médio, apesar das três sociedades analisadas revelarem diferenças culturais a vários níveis, como foi explicitado nos resultados.

O estudo de Aikens e Barbarian (2008), com famílias americanas, dá um outro contributo a esta problemática analisando o impacto do nível socioeconómico no desenvolvimento da literacia emergente e nas competências iniciais de leitura. Os autores partem de uma perspectiva ecológica, fundamentada na teoria de Bronfenbrenner (1979, 1996) e admitindo que a criança é influenciada por vários contextos de desenvolvimento. Assim, há várias interações sociais que influenciam o desenvolvimento, nomeadamente as interações entre pais-filhos, crianças-professores e entre pares. Os autores referem ainda que o contexto familiar tem sido o mais explorado em termos de investigação, dado que é aquele que apresenta o maior contributo para as diferenças na relação entre literacia emergente e o nível socioeconómico. Por exemplo, os autores referem que as investigações têm demonstrado que crianças de nível socioeconómico baixo são menos expostas aos livros no seu ambiente familiar e menos sujeitas a uma leitura regular por parte dos pais, bem como estes revelam pouco envolvimento na escola (Aikens & Barbarian, 2008).

Neste sentido o estudo coloca duas questões de investigação: 1) que relação existe entre o nível socioeconómico e o desenvolvimento da leitura das crianças desde o fim do pré-escolar ao 3º ano de escolaridade? 2) Em que medida é que os recursos, as experiências e as interações nos contextos familiar, escolar e com os pares, independente ou cumulativamente explicam as diferenças do nível socioeconómico na aquisição e desenvolvimento da leitura? (Aikens & Barbarian, 2008).

Para dar resposta a estas questões o estudo contou com uma amostra representativa de 21.260 crianças de famílias americanas, destas 10.998 foram avaliadas desde o fim do pré-escolar ao 3º ano de escolaridade. Relativamente aos instrumentos, as crianças foram avaliadas a nível da leitura em várias competências, nomeadamente: conhecimento e reconhecimento das letras; sons iniciais e finais e rimas; reconhecimento de palavras; vocabulário receptivo; compreensão de palavras em contexto. A nível da recolha de dados junto dos pais, foram realizadas entrevistas que pretendiam obter informação sobre as práticas e ambiente de literacia familiar.

Em relação os resultados do estudo de Aikens e Barbarian (2008) destacamos:

a) A existência de uma trajectória progressiva da leitura entre o pré-escolar e o 3º ano de escolaridade. É entre o segundo período do pré-escolar e o segundo período do 1º ano de escolaridade onde se verifica uma evolução mais rápida nas aquisições básicas de leitura. As crianças mais velhas e de famílias com elevado nível socioeconómico foram as que obtiveram melhores resultados na avaliação inicial da leitura;

b) As características associadas ao contexto familiar ajudam a compreender as diferenças socioeconómicas das crianças na fase inicial de leitura. No entanto, não explicam as várias diferenças socioeconómicas que se verificam na aquisição de competências e leitura durante os três momentos analisados. Verificou-se que crianças com um bom meio de literacia familiar têm mais livros em casa, os pais são mais flexíveis no seu papel parental e dedicam um tempo específico para o desempenho da leitura durante os quatro anos escolares, o que reforça os resultados de outros estudos (e.g., Li & Rao, 2000).

c) O contexto familiar revelou ser importante, na medida em que houve uma relação significativa entre os vários aspectos de leitura com o meio de literacia familiar, o número de livros existentes em casa, pobreza dos pais ou a necessidade destes de apoio social;

d) A relação entre o nível socioeconómico e as competências iniciais de leitura é mediada pelo ambiente de literacia familiar, pelo número de livros existentes em casa, pelo envolvimento dos pais na escola, pelas necessidades de apoio social dos pais no pré-escolar;

e) A vida familiar parece estar fortemente associada às competências iniciais de leitura e, se for associada a outros aspectos ecológicos (e.g., papel, da escola) poderá estar associada, de forma mais significativa, aos progressos posteriores a nível da competência da leitura. Os autores referem ainda que este resultado reforça a perspectiva ecológica e sistémica de que as interações das crenças nos vários sistemas assumem uma importância relevante no desenvolvimento da criança.

Um último estudo de Susperreguy *et al.* (2007), na linha das investigações mencionadas anteriormente, descreve e analisa as crenças e práticas de literacia de pais de níveis educacionais distintos. Os autores partem da ideia de que os aspectos culturais e económicos das famílias influenciam as suas crenças sobre o desenvolvimento da literacia e, conseqüentemente, as suas interações com os filhos relativamente ao contacto com a linguagem escrita. Os autores referem que os pais, na maioria dos países, independentemente do grupo cultural e económico, valorizam o desenvolvimento da literacia e acreditam que a sua aprendizagem se inicia antes da entrada para a escola, tal como foi referido noutras investigações (e.g., Aarnoutse *et al.* 2005; Erikson & Hanton, 2007; Lonigan, 2004; Morrow, 2001; Richgels, 2003; Sénéchal *et al.* 2001; Sulzby, 1996; Wayne, 2006).

Contudo, o entendimento dos pais acerca da importância de determinadas actividades que promovem e desenvolvem a literacia é diferente. Por exemplo, os autores afirmam que as investigações têm indicado que os pais com competências leitoras mais baixas consideram que o mais importante é ensinar competências de

leitura. Por outro lado, os pais com competências leitoras mais elevadas encaram a leitura como uma actividade cultural a desenvolver, reforçando o papel dos pais como modelos de comportamento de leitor. Neste sentido, os pais com competências de leitura mais baixas apresentam um modelo mais didáctico e os pais com competências leitoras mais elevadas um modelo mais desenvolvimentista da leitura, sendo que estes modelos orientam práticas de literacia familiar diferenciadas (Susperreguy *et al.*, 2007).

Susperreguy *et al.* (2007) referem ainda que os pais de níveis socioeconómicos diferentes (médio-alto e baixo) atribuem funções diferentes à literacia. Os pais de nível socioeconómico médio-alto atribuem à leitura uma função mais de entretenimento e de prazer, enquanto que os pais de nível socioeconómico mais baixo tendem a realçar o uso do livro como o objectivo de ensinar competências de leitura. Neste sentido, o estudo coloca como hipótese geral que o nível socioeconómico e educacional das famílias tem uma influência significativa nas suas práticas, recursos e crenças associadas à literacia e linguagem. Assim, o estudo contou com a participação de 188 crianças e pais de famílias, sendo uma amostra heterogénea e representativa de diferentes níveis socioeconómicos (baixo e médio-alto). Em termos de metodologia, o estudo utilizou um questionário abrangendo questões sobre crenças, práticas e materiais de literacia e ainda questões sobre o nível educacional dos pais. O instrumento era constituído por seis categorias, nomeadamente itens relativos à *compra de livros infantis*, *ao uso da linguagem de controlo*, *ao uso da linguagem elaborada*, *às práticas familiares de linguagem*, *às crenças sobre o desenvolvimento da leitura* e *às práticas de desenvolvimento de literacia*. Neste estudo, além da estatística descritiva, foi efectuada uma análise correlacional que permitiu compreender as relações entre crenças, práticas de literacia e nível educacional (Susperreguy *et al.*, 2007).

Os resultados do estudo (Susperreguy *et al.*, 2007) apontaram para alguns aspectos significativos, nomeadamente a nível:

a) Dos recursos de literacia - o número de livros revelou uma correlação positiva, moderada e significativa com o nível de educação das mães;

b) Da leitura partilhada de histórias – a existência de uma correlação negativa e significativa entre a idade com o que os pais começam a ler histórias aos filhos e o nível de educação das mães, sendo que os pais com nível educação mais elevado iniciam a leitura de histórias mais cedo. Verificou-se ainda uma correlação positiva e significativa entre a frequência da leitura de histórias e o nível de educação. No entanto, estes valores das correlações foram mais baixos que nos resultados anteriores;

c) Das práticas de ensino das letras - observou-se uma correlação negativa e significativa entre a frequência deste tipo de actividade e o nível de educação, sendo que os pais com nível de e educação mais baixo apresentam uma frequência maior desta prática face aos outros pais. No entanto, nas práticas mais desenvolvimentistas não se encontram diferenças significativas entre os níveis de educação;

d) Do tipo de crenças dos pais face à literacia - os resultados revelam que existe uma correlação positiva e significativa, mas baixa, entre as crenças ditas desenvolvimentistas e o nível de educação. No entanto, não se verificaram diferenças significativas relativas a crenças mais didácticas, pelo que não há relação significativa entre a importância do ensino das letras para o desenvolvimento da leitura e o nível de educação das mães, assim como não há relação significativa entre o nível de educação e o que os pais pensam que podemos fazer com o seu filhos de 5 anos sobre a leitura e escrita.

Susperreguy *et al.* (2007) referem que os resultados são consistentes com resultados obtidos noutras investigações (*e.g.*, Wasik & Hendrickson, 2004) no que respeita à relação significativa entre as variáveis de literacia familiar e o nível de educação, e na relação entre a quantidade de livros infantis existentes em famílias com nível educacional mais elevado (*e.g.*, Sénéchal *et al.* 1996a). No entanto, os autores apontam que nestes tipo de estudos existem sempre particularidades da realidade cultural e social (neste caso, chilena) Por exemplo, os autores referem que não é surpreendente que a frequência da leitura partilhada de histórias assumam valores mais baixos, observando-se que nesta cultura os pais revelam uma pobre relação com a literacia, consistentes com um estudo internacional (OCDE) que indica que o Chile apresenta percentagens sobre a leitura partilhada e revelando ainda que os chilenos lêem, em média, um livro por mês. Por último, aos autores salientam algumas limitações de nível metodológico, nomeadamente o facto dos questionários terem sido preenchidos numa situação de grupo e o facto da avaliação se ter restringido a um único instrumento, não contemplando um conjunto de escalas que poderiam fornecer uma maior amplitude e diversidade de resultados de forma a clarificar as relações analisadas.

Síntese

Nesta síntese iremos realizar uma breve sistematização das semelhanças e diferenças entre os estudos referidos ao nível dos seus quadros teóricos, do tipo de amostras, da metodologia utilizada, da análise dos dados e resultados mais relevantes.

Relativamente ao quadro teórico que sustenta e fundamenta os estudos referidos, sobressai a perspectiva ecológica e sistémica de Brofenbrenner (1996), bem como perspectivas posteriores (e.g., Li & Rao, 2000; Vernon-Feagans *et al.*, 2004) que seguem a mesma linha, nomeadamente a perspectiva ecocultural. Todos os estudos referem a importância de que o estudo da literacia familiar, bem como as possíveis relações que daí decorrem (e.g., relação com literacia emergente, relação com competências iniciais de leitura) deve ser compreendido de forma holística, tendo em conta as variáveis sociais e culturais envolvidas nos vários sistemas.

Estes estudos reforçam uma das conclusões do modelo ecocultural (Vernon-Feagans *et al.*, 2004), referido no início deste capítulo, onde se enfatiza o estudo da variável sociocultural não como um traço ou um indicador redutor que é analisado de forma isolada, mas como uma variável objectivamente operacionalizada e relacionada com outros aspectos inerentes à família. Por exemplo, os recursos e práticas de literacia familiar ou as crenças dos pais sobre a literacia e aprendizagem da leitura e escrita. São estas relações que permitem compreender e associar determinadas crenças e práticas dos pais a determinado estatuto sociocultural, pondo em causa mitos e preconceitos que muitas vezes pautam as expectativas iniciais dos investigadores.

Em termos do número de participantes, os estudos revelam discrepância nas dimensões da amostra, desde 66 participantes (Serpell *et al.*, 2002), 94 participantes (Korat *et al.*, 2007); 188 participantes (Susperreguy *et al.*, 2007), 480 participantes (Li & Rao, 2000) ou 10.998 participantes (Aikens & Barbarian, 2008). No entanto, encontram-se aspectos comuns, como o facto de todos os estudos contemplarem crianças do nível pré-escolar, sendo que alguns estudos são longitudinais, acompanhando as crianças até ao 3º ano de escolaridade.

A nível das variáveis familiares, todos eles definem e caracterizam o estatuto sociocultural das famílias. Maioritariamente este é definido pelo nível de escolaridade/educação e, nalguns casos, pelo rendimento bruto das famílias. Quando o critério é baseado no nível de escolaridade, apesar dos níveis e respectiva nomenclatura variar de país para país, podemos referir ou sobressaem três níveis de estatuto sociocultural: baixo (escolaridade até 9º ano), médio (ensino secundário e cursos médios ou tecnológicos) e alto (licenciatura e pós-licenciatura) (e.g., Susperreguy *et al.*, 2007) ou apenas dois níveis: baixo (ensino secundário incompleto) e médio/alto (formação técnica e universitária) (e.g., Kang, 2009)

Sobre a metodologia, todos os estudos contemplam uma recolha de dados junto das crianças utilizando vários instrumentos onde se avaliam vários aspectos da literacia emergente (e.g., conceitos de escrita, o conhecimento de letras) e

competências de leitura no início da escolaridade. A nível da recolha de dados junto dos pais, a opção mais recorrente foi o preenchimento de questionários com abrangência de itens, desde informações sobre crenças, passando pela caracterização de práticas e recursos de literacia familiar (e.g., Korat *et al.* 2007; Li & Rao, 2000; Susperreguy *et al.*, 2007). No entanto, surgem também estudos que utilizam na recolha de dados a observação directa e o respectivo registo através da filmagem e/ou gravação (e.g., Kang, 2009) ou entrevistas presenciais com os pais (Aikens & Barbarian, 2008; Serpell *et al.*, 2002) ou observações semi-estruturadas com a criança em contexto familiar (Serpell *et al.* 2002). Os estudos variaram ainda entre estudos transversais (e.g., Korat *et al.* 2007; Li & Rao, 2000; Susperreguy *et al.*, 2007) e longitudinais (e.g., Aikens & Barbarian, 2008; Serpell *et al.* 2002).

Em termos da análise de dados, além da estatística descritiva, foram utilizados essencialmente procedimentos como a análise correlacional, de regressão, em alguns casos, modelos de equação estrutural. Estes tipos de análise permitiram clarificar a diversidade de relações possíveis entre as variáveis e realçar detalhes das correlações significativas, nomeadamente entre variáveis parentais e relativas à criança.

Relativamente aos resultados, parece haver alguns pontos de convergência, por exemplo, os estudos de Susperreguy *et al.* (2007), Li e Rao (2000) e de Serpell *et al.* (2002) referem que os pais de níveis socioculturais diferentes (médio-alto e baixo) atribuem funções diferentes à literacia. Os pais de nível sociocultural médio-alto atribuem à leitura uma função mais de entretenimento e de prazer, enquanto que os pais de nível socioeconómico mais baixo tendem a realçar o uso do livro como objectivo de ensinar competências de leitura. Ainda sobre o tipo de práticas dos pais, nas práticas de ensino das letras, observou-se uma correlação negativa e significativa entre a frequência deste tipo de actividade e o nível de educação, sendo que os pais com nível de educação mais baixo apresentam uma frequência maior desta prática face aos outros pais (Susperreguy *et al.*, 2007).

Ainda sobre as práticas dos pais, a leitura de histórias é destacada como uma prática muito desenvolvida (e.g., Kang, 2009; Korat *et al.*, 2007; Li & Rao, 2000; Norman, 2007), mesmo em pais de nível sociocultural baixo (e.g., Kang, 2009). Nomeadamente, na leitura partilhada de histórias os resultados indicam uma correlação negativa e significativa entre a idade com que os pais começam a ler histórias aos filhos e o nível de educação das mães, sendo que os pais com nível de educação mais elevado iniciam a leitura de histórias mais cedo. Verificou-se ainda uma correlação positiva e significativa entre a frequência da leitura de histórias e o nível de educação (e.g., Li & Rao, 2000; Serpell *et al.*, 2002; Susperreguy *et al.*, 2007).

O estudo de Li e Rao (2000) acrescenta ainda que a maioria dos pais refere a importância de uma iniciação precoce da leitura para o posterior sucesso académico e acreditam que contar histórias aos filhos promove o desenvolvimento e competências de literacia.

De forma geral, os estudos apontam para uma relação entre crenças do pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e sobre a importância do seu papel com as e práticas de literacia familiar (e.g., Bingham, 2007; Lynch *et al.*, 2006). Em relação às crenças dos pais face à literacia, os resultados revelam que existe uma correlação positiva e significativa entre as crenças ditas desenvolvimentistas ou holísticas orientadas para uma perspectiva da literacia emergente e o nível de educação (e.g., Lynch *et al.*, 2006; Susperreguy *et al.*, 2007). Não é clara a relação entre crenças mais didácticas e orientadas para o ensino e o nível de educação das mães, sendo que há estudos em que não se encontram diferenças significativas (e.g., Susperreguy *et al.*, 2007), outros que apontam para que os pais incluem nas suas crenças para uma perspectiva *top-down*, orientada para crenças mais holísticas, bem como para uma perspectiva *bottom-up*, orientada para crenças mais tecnicistas (e.g., Norman, 2007).

Em relação ao ambiente de literacia familiar, nomeadamente aos recursos existentes em casa, os estudos (Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000; Serpell *et al.* 2002) apontam uma correlação significativa entre os recursos de literacia e a motivação social para a leitura, entre os recursos de literacia e o envolvimento na leitura. Dos vários tipos de recursos, o número de livros existentes em casa é um indicador relevante na maioria dos estudos e tem relevado ser um factor relacionado com o nível sociocultural das famílias (e.g., Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000). Korat *et al.* (2007) referem que parece que o ambiente de literacia de famílias de nível sociocultural baixo é menos diversificado a nível dos suportes e de actividades em relação a famílias de nível sociocultural alto. Serpell *et al.* (2002) acrescenta ainda que o envolvimento da criança nas actividades de literacia parece estar relacionado significativamente com o nível sociocultural da família, mas não com a etnia.

Por último, nos estudos longitudinais (e.g., Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000) a relação entre estatuto sociocultural e competência de literacia emergente não é linear. Uma vez esta relação surge mediada pelo ambiente de literacia familiar (Aikens & Barbarian, 2008) ou pela precocidade com que os pais começam a ler aos filhos (e.g., Li & Rao, 2000) ou em que o valor preditivo aparece com fraca significância (Serpell *et al.* 2002).

Capítulo II – PROBLEMÁTICA

1. Objectivos

Segundo Weigel *et al.* (2006a) e Norman (2007) é relevante compreender e caracterizar as crenças dos pais, pois são estas que orientam ou regulam os comportamentos e práticas de literacia. As crenças são construídas a partir das histórias individuais e das normas culturais de cada família e manifestam-se nas características do meio familiar, nas práticas parentais, nos comportamentos e na natureza das interações. De forma mais específica, as crenças sobre literacia referem-se às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o que é ser literado (Norman, 2007). Além da ideia que os pais têm, uns sentem que o seu papel tem impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de crença, subvalorizando o seu papel no desenvolvimento desta (Weigel *et al.*, 2006a, 2006b).

No seguimento do que foi referido, Lynch *et al.* (2006) referem que o conhecimento das crenças dos pais sobre literacia é um aspecto chave para compreender as diversas actividades e rotinas de literacia familiar. O facto dos pais terem crenças diferentes sobre a aprendizagem da leitura e escrita, bem como o seu papel neste tipo de aprendizagem junto dos filhos, poderá, eventualmente, ajudar a compreender a diversidade de práticas familiares (*e.g.*, Cole, 2011; Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009), bem como os diferentes ambientes de literacia familiar (*e.g.*, LeFevre & Sénéchal., 1999; Roskos & Twardosz, 2004; Mata, 2006; Wasik & Hendrickson, 2004).

A ideia de que as crenças orientam as práticas é visível quando se analisam também os estudos que caracterizam as práticas de literacia familiar. Assim, nos vários tipos de práticas identificadas, é comum surgirem diversas designações, que se podem agrupar em dois grupos: 1) entretenimento e dia-a-dia (Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas informais (Sénéchal & LeFevre, 2002) e, 2) práticas de treino (Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas formais (Sénéchal & LeFevre, 2002) ou práticas de ensino (Norman, 2007). O que observamos é uma convergência e consonância na caracterização do tipo de crenças e do tipo de práticas, o que faz com que ambas remetam para dois grandes grupos, umas mais holísticas, e outras mais tecnicistas.

Assim, no seguimento destas ideias colocamos como primeiro objectivo do nosso estudo a ***caracterização e análise das relações entre as crenças dos pais***

sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, as práticas e o ambiente de literacia familiar.

A evidência desta diversidade de crenças, práticas e ambientes de literacia familiar tem levado as investigações a considerar as características sociais e culturais das famílias, uma vez que as práticas não ocorrem num vazio, mas inseridas num contexto social e cultural particular (e.g., DeBaryshe, 1995; Li & Rao, 2000; Saracho, 2002, 2007; Serpell *et al.*, 2002; Vernon-Feagans *et al.*, 2004; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). Assim, segundo Vernon-Feagans *et al.* (2004) as investigações mais recentes têm-se centrado nos aspectos demográficos e nas características gerais das famílias, como por exemplo, o nível de escolaridade dos pais e/ou estatuto socioeconómico e sociocultural, para assim compreender as diferenças entre as várias culturas familiares.

No entanto, a análise deste tipo variáveis não tem sido consistente e conclusiva. Se por um lado, há estudos que evidenciam uma relação mais linear entre nível de educação e de literacia dos pais e as suas crenças (e.g., DeBaryshe, 1995; DeBaryshe *et al.* 2000; Lynch *et al.*, 2006; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b), há outros estudos (e.g., Susperreguy *et al.*, 2007) que indicaram uma ausência de diferenças significativas entre crenças ditas didácticas e o nível de educação das mães, e a ausência de uma relação significativa com o que os pais pensam que podem fazer no âmbito da leitura e escrita com os filhos a frequentar o último ano do pré-escolar. Assim, como ainda há estudos que concluem que os pais alternam entre crenças mais holísticas e mais tecnicistas, acreditando que os dois tipos de abordagens se completam (Norman, 2007).

Partindo do pressuposto que a cultura familiar está ligada a determinadas crenças dos pais, e que estas condicionam e orientam as práticas de literacia familiar, parece-nos importante considerar um segundo objectivo de estudo que diz respeito à ***análise da relação entre o estatuto sociocultural dos pais, as crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, as práticas e o ambiente de literacia familiar.***

Um outro aspecto que tem sido considerado no âmbito da literacia familiar é o facto das práticas familiares terem algum impacto no desenvolvimento dos conhecimentos de literacia emergente das crianças, e consequentemente, nas competências iniciais de leitura (e.g., DeBaryshe, 1995; LeFevre & Sénéchal, 1999; Lourenço, 2007; Hood *et al.* 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.*, 1996a, 1996b, 2002; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b).

Alguns estudos com crianças portuguesas (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009) indicam consistência na relação entre práticas de literacia familiar e o desenvolvimento da literacia emergente. No entanto, os estudos referidos

apresentam diferenças ou contradições que nos parecem relevantes clarificar na nossa investigação. Por exemplo, sobre a relação entre práticas e ambientes de literacia familiar e conceptualizações infantis sobre a escrita, o estudo de Mata (2006) não confirmou esta associação, mas constatou a existência de variáveis que não são independentes das práticas dos pais (e.g., a precocidade com que foram iniciadas as interacções de leitura e escrita partilhadas; o conhecimento de livros e autores por parte dos pais) que revelaram associações significativas com as conceptualizações infantis sobre a escrita.

Assim, no seguimento do que foi referido, definimos como terceiro objectivo de estudo **caracterizar os conhecimentos de literacia emergente das crianças**, e por último, como quarto objectivo **analisar a relação entre as variáveis parentais (crenças e práticas de literacia), ambiente de literacia familiar e o desenvolvimento dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças**.

2. Hipóteses e fundamentação

Tendo em conta os aspectos mencionados anteriormente, realçamos três aspectos centrais do estudo que serão operacionalizados nas hipóteses que se seguem: 1) relação entre crenças dos pais, práticas e ambiente de literacia familiar; 2) o papel do estatuto sociocultural dos pais na análise da literacia familiar; e 3) a relação entre a literacia familiar e a literacia emergente.

Assim e de acordo com a nosso primeiro objectivo **caracterização e análise das relações entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, as práticas e o ambiente de literacia familiar**, colocamos como Hipótese geral:

Hipótese geral I

As diferentes crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita orientam práticas e ambientes de literacia familiar diferenciados.

Quando se analisam as propostas de estudos (e.g., Sonnenschein *et al.*, 1997; Evans *et al.*, 2004) que caracterizam as crenças dos pais sobre a literacia, verificamos que nessa sistematização se evidenciam duas orientações distintas: 1) um tipo de crenças orientado para a ideia que a literacia emergente é desenvolvida através de situações de entretenimento e do quotidiano (Sonnenschein *et al.*, 1997) ou, tal como Evans *et al.* (2004) e Norman (2007) referem, são ideias que se fundamentam numa

perspectiva *top-down* ou abordagem construtivista, onde o que é importante é o significado e o contexto onde surge a informação. Isto é, são crenças emergentes e holísticas sobre o desenvolvimento da literacia (Lynch *et al.* 2006); e 2) um outro tipo de crenças mais orientado para as competências, para situações de treino (Sonnenschein *et al.*, 1997) e ensino (Norman, 2007) ou para uma abordagem de *bottom-up* (Evans *et al.*, 2004; Norman, 2007) que se centra na eficiência do automatismo da escrita e na descodificação de palavras, ou seja, que se foca nos aspectos tecnicistas e convencionais da escrita (Lynch *et al.* 2006).

Se partirmos do princípio de que as crenças orientam as práticas, podemos referir que para um determinado tipo de crenças se associa um determinado tipo de práticas. Isto é, as crenças que enfatizam uma perspectiva consonante com a literacia emergente e holística associam-se a práticas e hábitos de literacia informais, onde se destacam as práticas do dia-a-dia e de entretenimento e se evidencia a prática de leitura de histórias. As crenças que se centram numa abordagem mais tecnicista associam-se a práticas mais formais (práticas de treino). Assim, colocamos duas hipóteses operacionais que apontam para a relação entre o tipo de crenças dos pais e as práticas de literacia familiar.

Hipótese operacional 1

Os pais com crenças mais holísticas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita desenvolvem mais práticas de literacia familiar do dia-a-dia e de entretenimento.

Hipótese operacional 2

Os pais com crenças mais tecnicistas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita desenvolvem mais práticas de literacia familiar de treino.

De forma mais específica, há estudos que realçam também as crenças que os pais têm sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita (e.g., Bingham, 2007). Segundo Weigel *et al.* (2006a, 2006b), além das ideias que os pais têm sobre a literacia, estes percebem o seu papel de modo diferente. Alguns pais sentem que o seu papel é importante nessa aprendizagem e por isso pode ter também algum impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de crença, subvalorizando o seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos. O estudo de Susperreguy *et al.* (2007) também aponta para a evidência de que há pais que consideram que o mais importante é ensinar as competências de leitura, adoptando um modelo mais didáctico com os filhos. De modo

diferenciado, outros pais consideram a leitura como uma actividade cultural a desenvolver, salientando o seu comportamento de leitor perante os filhos, reforçando assim uma perspectiva desenvolvimentista e construtivista da literacia.

Neste sentido, parece-nos relevante na caracterização das crenças dos pais e na sua relação com as práticas, analisar também as crenças que os pais têm sobre o seu papel enquanto agentes activos desse processo de aprendizagem da leitura e escrita. Deste modo, colocamos as seguintes hipóteses operacionais:

Hipótese operacional 3

Os pais com crenças mais holísticas sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos desenvolvem mais práticas de literacia familiar do dia-a-dia e de entretenimento.

Hipótese operacional 4

Os pais com crenças mais tecnicistas sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos desenvolvem mais práticas de literacia familiar de treino.

O ambiente de literacia familiar também tem sido analisado em várias investigações (e.g., Hood *et al.* 2008; Kassow, 2006a; Mata, 2004, 2006; Saracho, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Umek *et al.*, 2005), bem como salientada a variabilidade entre as famílias. Por exemplo, há evidência de alguns indicadores do ambiente de literacia familiar (e.g., quantidade de livros em casa, idas à biblioteca, frequência com que os pais lêem histórias) diferenciam as famílias (e.g., Aikens & Barbarian, 2008; Korat *et al.*, 2007; Li & Rao, 2000; Mata, 2006; Serpell *et al.* 2002, Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.* 2001), sendo que o ambiente mais diversificado está mais associado a famílias que se situam mais próximo de ideias que se fundamentam numa abordagem da literacia emergente, revelando uma visão mais holística da aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, definimos uma outra hipótese operacional:

Hipótese operacional 5

Os pais com crenças mais holísticas proporcionam um ambiente de literacia familiar mais diversificado.

Um outro aspecto que tem sido explorado no âmbito da literacia familiar diz respeito à importância do estatuto sociocultural dos pais e a sua relação com as

crenças, práticas e ambiente de literacia familiar. Assim, alguns estudos têm apontado que consoante o seu contexto sociocultural, os pais apresentam um entendimento diferente sobre a natureza da aquisição e desenvolvimento da literacia (Serpell *et al.* 2002). Parece também existir uma associação significativa entre as crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita e o nível de literacia dos pais. Sendo que os pais com nível de literacia elevado, que completaram o ensino pós-secundário, apresentam crenças mais emergentes e holísticas sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever, do que pais com nível de literacia mais baixo. Estes, por sua vez, revelam crenças mais orientadas para as competências básicas, desenvolvendo com os filhos actividades de ensino mais directo e formal, como por exemplo ensinar o alfabeto ou ensinar a escrever o nome das coisas (Lynch *et al.*, 2006). Desta forma, de acordo com o nosso segundo objectivo que aponta para a **análise da relação entre o estatuto sociocultural dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, as práticas e o ambiente de literacia familiar**, colocamos uma outra Hipótese Geral:

Hipótese Geral II:

Pais de estatuto sociocultural distinto (baixo e médio/alto) apresentam crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, práticas e ambiente de literacia familiar diferenciados.

DeBaryshe (1995) e DeBaryshe *et al.* (2000) referem que as crenças dos pais reflectem o tipo de experiências familiares e que o nível de literacia aparece como um aspecto relevante. Por exemplo, pais com nível baixo de literacia tendem a acreditar que as competências básicas de leitura e matemática devem ser já desenvolvidas antes da entrada para a escola, ou seja, antes do ensino formal. Além disso, são pais que dão preferência a programas pré-escolares que colocam a tónica nos aspectos técnicos e formais da aprendizagem da leitura e escrita. De modo diferenciado, os pais com um nível mais elevado de literacia acreditam que os seus filhos devem desenvolver as competências de literacia pela sua própria iniciativa, sem estarem condicionados com a utilização de formas convencionais, académicas e formais. No seguimento destas ideias, também o estudo de Lynch *et al.*, (2006) refere que os pais com níveis de escolaridade diferente apresentam com maior relevância determinado tipo de crenças. Por exemplo, pais que completaram o ensino pós-secundário apresentam crenças mais holísticas sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever do que pais que não completaram o ensino pós-secundário. Um outro estudo (Bingham, 2007) analisou uma amostra de crianças e pais de níveis de literacia e

socioeconómicos diferenciados (baixo e médio/alto) constatando que o nível de literacia das mães e as crenças sobre o desenvolvimento das crianças estão positivamente relacionados com a qualidade da literacia familiar e com a qualidade das interacções nas situações de leitura de histórias. No decorrer destas ideias, definimos a seguinte hipótese operacional:

Hipótese operacional 6:

Pais de estatuto sociocultural médio/alto apresentam crenças mais holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita do que pais de estatuto sociocultural baixo.

A nível das práticas de literacia, o estudo de Fernandes (2007), com amostra portuguesa, aponta resultados que reforçam os anteriores, na medida em que analisou uma amostra de nível sociocultural baixo/médio e verificou que as práticas de treino foram as mais destacadas, seguindo-se as práticas do dia-a-dia e, por último, as práticas de entretenimento. O que de certa forma vai ao encontro dos estudos que apontam para que os pais com nível de escolaridade mais baixo apresentam crenças mais tecnicistas e convencionais. Os estudos de Lourenço (2007) e Mata (2002, 2006) apontam também para que os pais de nível sociocultural médio e médio/alto desenvolvem práticas de entretenimento e do dia-a-dia, sendo que a leitura de histórias é referenciada pelos pais como uma prática privilegiada na interacção com os filhos. Ainda sobre a leitura de histórias é referida a ideia de que os comportamentos dos pais na leitura de histórias são diferentes consoante o seu nível cultural e educacional (e.g., Korat *et al.* 2007; LeFevre & Sénéchal, 1999; Reese *et al.*, 2010). Desta forma, apontamos duas hipóteses operacionais que realçam o aspecto das práticas de literacia:

Hipótese operacional 7:

Pais de estatuto sociocultural médio/alto desenvolvem mais práticas do dia-a-dia e de entretenimento do que pais do que pais de estatuto sociocultural baixo;

Hipótese operacional 8:

Pais de estatuto sociocultural baixo desenvolvem mais práticas de treino do que pais de estatuto sociocultural médio/alto;

Relativamente à diversidade do ambiente de literacia familiar, nomeadamente no que diz respeito aos recursos de literacia, por exemplo, o estudo de Li e Rao (2000) que analisou três sociedades culturalmente diferentes encontrou diferenças nível da quantidade de livros existente em casa, bem como na compra de livros. Há também estudos (e.g., Mata, 2006) que apontam para a existência de uma associação entre um ambiente de literacia familiar diversificado e pais que de estatuto sociocultural médio/alto. No entanto, o estudo de Korat *et al.* (2007) indica diferenças, mas não significativas, entre os ambientes de literacia familiar e pais de estatuto sociocultural distinto (baixo e médio/alto). Os autores referem que parece que o ambiente de literacia familiar de mães de estudo sociocultural baixo é menos diversificado a nível de suportes e actividades, assim há menos reconhecimento de livros para adultos, comparativamente a mães de estatuto sociocultural alto. Apenas neste estudo foi encontrada diferença significativa entre os grupos (estatuto baixo e alto) a nível do reconhecimento de livros infantis. Deste modo, colocamos uma outra hipótese operacional:

Hipótese operacional 9:

Pais de estatuto sociocultural médio/alto apresentam um ambiente de literacia familiar mais diversificado do que pais de estatuto sociocultural baixo;

Um outro aspecto que tem sido considerado no âmbito da literacia familiar, é o facto das práticas familiares terem impacto no desenvolvimento dos conhecimentos de literacia emergente das crianças (e.g., DeBaryshe, 1995; LeFevre e Sénéchal, 1999; Lourenço, 2007; Hood *et al.* 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.*, 1996a, 1996b, 2001; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). Neste sentido e retomando o terceiro e quarto objectivos de estudo que visam **caracterizar os conhecimentos de literacia emergente das crianças**, assim como **analisar a relação entre as variáveis parentais consideradas no estudo (crenças e práticas de literacia), ambiente de literacia familiar e o desenvolvimento dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças**, definimos a seguinte hipótese geral:

Hipótese Geral III

As variáveis parentais (crenças e práticas dos pais) e o ambiente de literacia familiar têm impacto nos conhecimentos de literacia emergente das crianças (funcionalidade, conceptualizações e conhecimentos técnicos de linguagem escrita).

Em relação à associação entre práticas de literacia familiar e conhecimentos de literacia emergente parece existir consistência nos resultados de alguns estudos (Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009). Por exemplo, parece existir uma associação entre práticas familiares mais ligadas às vertentes lúdica e funcional (dia-a-dia, entretenimento) e a percepção da criança sobre funcionalidade da leitura e escrita e as conceptualizações da linguagem escrita. Neste sentido, parece haver uma tendência para que quanto mais desenvolvem este tipo de práticas, melhores serão os conhecimentos das crianças sobre os aspectos referidos.

Outros estudos (e.g., Haney & Hill, 2004; Hood *et al.* 2008; Sénéchal e LeFevre, 2002, Sénéchal, 2006a) têm ainda salientado uma relação entre as práticas de literacia familiar mais formais ou de ensino com os conhecimentos de literacia emergente, nomeadamente a identificação das letras e palavras e vocabulário. Além deste tipo de associação, os estudos referidos apontam para que as práticas de ensino não só apresentam, impacto no pré-escolar, mas nas competências de leitura no primeiro e segundo anos de escolaridade (identificação das letras e palavras, velocidade na leitura e no soletrar, com excepção da consciência fonológica). Segundo Haney e Hill (2004) através das práticas de ensino os pais proporcionam à criança actividades que realçam a correspondência entre som e letra, promovendo um conhecimento do alfabeto necessário para a aquisição da leitura. Phillips e Lonigan (2009, p. 163) acrescentam ainda que os pais que:

“engaging in inside-out related games and activities frequently with their young children potentially reflects an increase in parental understanding of and comfort with the emergent literacy skills of phonological awareness and letter knowledge as relevant and important aspects of their children’s development”.

No que diz respeito à relação entre crenças dos pais e o desenvolvimento de literacia emergente, os estudos apontam para a sua existência, sendo que muitas vezes essa relação não é directa, mas mediada pelas práticas dos pais (Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995, 2000; Norman, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). De forma geral, Weigel *et al.* (2006a) referem que os pais que acreditam que o seu papel é importante no desenvolvimento das crianças, tendem a envolver mais as crianças em actividades de literacia e linguagem e, por sua vez, as crianças apresentam mais conhecimentos a nível da literacia emergente e linguístico. Em particular, Lynch *et al.* (2006) indicam que pais cujas crenças são mais orientadas para as competências básicas, envolvem-se mais em actividades de ensino mais directo e formal, como ensinar o alfabeto, ensinar a escrever o nome das coisas, e conseqüentemente, influenciam o desenvolvimento da literacia emergente das crianças.

Relativamente à relação entre o ambiente de literacia familiar e o desenvolvimento de literacia emergente, também as investigações têm apontado para uma associação entre ambientes diversificados, que proporcionam à criança o contacto com materiais e actividades de leitura e escrita, e os conhecimentos de literacia emergente (e.g., Kang, 2009; Korat *et al.* 2007; Mata, 2006). Korat *et al.* (2007) afirmam que um ambiente que favorece o contacto com materiais e actividades ligadas à escrita poderá ser um forte preditor do nível de literacia emergente das crianças. Especificamente, os autores salientam a existência de indicadores do ambiente familiar (e.g., frequência da leitura de histórias, o número de livros existentes em casa, o número de idas à biblioteca) como importantes para as competências de literacia emergente das crianças.

Sobre este tipo de relação, Mata (2006) refere também que o ambiente familiar constitui um contexto que favorece o contacto com materiais e suportes de escrita, tornando-se facilitador da descoberta e percepção da funcionalidade da leitura e escrita. Por exemplo, no estudo da autora, caracterizado por ambientes diversificados em termos de materiais e suportes de escrita, verificou-se que mais de metade das crianças apontou quatro funções diferentes para a leitura e escrita. A nível da relação entre o ambiente de literacia familiar e outro tipo de conhecimentos de literacia emergente (e.g., conceptualizações infantis sobre a escrita) também o mesmo estudo refere que, apesar de não encontrada uma relação significativa, foram identificadas associações com outras variáveis que de certa forma estão ligadas às práticas dos pais (e.g., tempo e precocidade da leitura e escrita ou o conhecimento literário infantil por parte dos pais).

Neste sentido, parece-nos pertinente explorar a relação entre as variáveis dos pais e os conhecimentos de literacia emergente, uma vez que parece que estas variáveis não assumem o mesmo tipo de influência (directa ou indirecta). Tal como foi referido anteriormente, as crenças dos pais parecem ser mediadas pelas práticas, assim como o ambiente de literacia familiar parece apresentar uma influência mais indirecta. Assim, as práticas surgem como a variável parental que poderá ter um impacto mais directo no desenvolvimento da literacia emergente das crianças. Desta forma, colocamos as seguintes hipóteses que nos ajudam a esclarecer este tipo de relações.

Hipótese operacional 10

As crianças cujos pais revelam crenças mais holísticas (aprendizagem da leitura e escrita e importância do seu papel) apresentam mais conhecimentos

de literacia emergente (funcionalidade, conceptualizações e conhecimentos técnicos de linguagem escrita).

Hipótese operacional 11

As crianças cujos pais desenvolvem mais práticas de literacia do dia-a-dia e de entretenimento apresentam mais conhecimentos de literacia emergente (funcionalidade, conceptualizações e conhecimentos técnicos de linguagem escrita).

Hipótese operacional 12

Existe uma relação entre um ambiente de literacia familiar mais diversificado e um maior desenvolvimento dos conhecimentos de literacia emergente (funcionalidade, conceptualizações e conhecimentos técnicos de linguagem escrita).

Capítulo III – MÉTODO

1. Tipo de estudo

De acordo com os objectivos enunciados anteriormente, o nosso estudo tem sobretudo um carácter correlacional. Pretendemos, em primeiro lugar, caracterizar as crenças, as práticas e o ambiente de literacia familiar, bem como avaliar os conhecimentos emergentes das crianças. Em segundo lugar, pretendemos clarificar a relação que existe entre as variáveis parentais (crenças e práticas), o ambiente de literacia familiar e as variáveis das crianças (conhecimentos de literacia emergente). Nesta análise exploratória teremos em consideração o nível sociocultural dos pais para uma possível identificação de eventuais especificidades.

2. Participantes

O estudo envolveu 198 crianças, a frequentar o último ano do pré-escolar, e respectivos pais. Considerámos as habilitações literárias das mães como indicador do nível sociocultural da amostra (e.g., Weigel *et al.*, 2006a; Bingham, 2007). Neste sentido podemos observar (Tabela 1) a distribuição das diferentes habilitações literárias:

Habilitações literárias	Frequência	Percentagem
<i>1º Ciclo (1º ao 4º ano)</i>	3	1.5%
<i>2º Ciclo (5º e 6º anos)</i>	9	4.6%
<i>3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos)</i>	28	14.2%
<i>Secundário (10º, 11º e 12º anos)</i>	59	29.9%
<i>Bacharelato ou frequência ensino superior</i>	14	7,1
<i>Licenciatura</i>	81	41.1%
<i>Mestrado</i>	1	0.5%
<i>Doutoramento</i>	2	1%
<i>total</i>	197*	100%

* Ausência de resposta de um sujeito

Tabela 1 - Habilitações literárias dos pais

De acordo com algumas investigações (e.g., Weigel *et al.*, 2006a; Bingham, 2007) podemos utilizar o seguinte critério para a diferenciação da variável sociocultural: nível sociocultural baixo cujo nível de escolaridade é inferior ou igual ao

12º ano de escolaridade; e nível sociocultural médio/alto cujo nível de escolaridade é superior ao 12º ano de escolaridade. Neste sentido, a nossa amostra revela grupos com percentagens semelhantes em cada grupo (50.2% de mães de nível sociocultural baixo, e 49,7% de nível sociocultural médio/alto).

Em relação à caracterização das crianças, todas frequentavam o último ano do pré-escolar pela primeira vez. Destas, 56.1% eram rapazes e 43.9% raparigas. A nível da idade, a média no momento de recolha de dados era de 5 anos e 8 meses, sendo que a mais nova tinha 5 anos e a mais velha 6 anos e 8 meses (D.P.= 4.5).

3. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada em dois momentos similares de dois anos lectivos, de Abril a Julho de 2008 e de Abril a Julho de 2009. No primeiro momento foram recolhidos 169 questionários junto dos pais e respectivas entrevistas às crianças a frequentar o último ano do pré-escolar. No segundo momento foram recolhidos 29 questionários aos pais com respectivas entrevistas às crianças também a frequentar o último ano pré-escolar. Totalizando assim uma amostra de 198 pais e crianças.

A recolha de dados junto dos pais e crianças do pré-escolar foi realizada por cinco experimentadoras e abrangeu um total de 12 Instituições, envolvendo 19 salas do último ano pré-escolar. De forma a abranger os níveis socioculturais considerados, os dados foram recolhidos em instituições privadas, públicas e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) pertencentes aos Concelhos de Lisboa, Oeiras, Sintra, Setúbal, Torres Novas e Santarém. O critério de selecção das instituições foi a familiaridade e conhecimento das mesmas por parte das experimentadoras envolvidas no estudo, de forma a facilitar a recolha de dados, tanto junto dos pais, para obtermos um maior retorno de questionários, como na colaboração das educadoras para a realização das entrevistas individuais com as crianças.

Partindo do princípio que os métodos pedagógicos utilizados por cada uma das educadoras envolvidas no estudo podem influenciar os nossos resultados, sobretudo na avaliação junto das crianças ao nível da funcionalidade e conceptualizações da linguagem escrita e do conhecimento de histórias infantis, não considerámos instituições cujo trabalho das educadoras segue um método específico (e.g., Método João de Deus, Movimento de Escola Moderna) nem instituições que tivessem um projecto específico e aprofundado na área da leitura e escrita durante os anos lectivos da recolha de dados.

Em relação ao modo como foram recolhidos os dados, os questionários dos pais foram entregues e recebidos pelas educadoras de infância. Dada a extensão do questionário, os pais optaram pelo preenchimento fora do contexto Jardim de Infância (e.g., casa). A recolha de dados das crianças foi efectuada individualmente numa sala/espço exterior à sala onde decorria as actividades para garantir confidencialidade e tranquilidade da avaliação. Uma vez que os dados não foram recolhidos por um único experimentador, previamente, foram definidos e uniformizados os procedimentos de aplicação, bem como as instruções e materiais inerentes a cada um dos instrumentos aplicados.

4. Instrumentos

Para responder aos nossos primeiro objectivo de estudo que diz respeito à **caracterização e análise das relações entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, as práticas e o ambiente de literacia familiar** utilizámos dois instrumentos para a recolha de dados junto dos pais da amostra considerada:

- Questionário – práticas e hábitos de literacia familiar;
- Questionário:
 - Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita;
 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita.

Ainda utilizámos um outro instrumento para os pais que constituiu uma medida indirecta do ambiente de literacia familiar e dos conhecimentos dos pais sobre literatura infantil, nomeadamente era dada uma listagem de títulos e autores de histórias infantis para que os pais identificassem os que conheciam.

Para caracterizar os conhecimentos emergentes de literacia das crianças (terceiro objectivo de estudo) utilizámos quatro instrumentos para a recolha de dados junto das crianças:

- Prova da funcionalidade da escrita e da leitura;
- Entrevista sobre conceptualizações da linguagem escrita;
- Teste da linguagem técnica da leitura e escrita.

Da mesma forma que recolhemos informação junto dos pais sobre o literatura infantil, também junto das crianças foi utilizada uma prova que visava conhecer os

conhecimentos que estas tinham sobre as histórias (Prova sobre conhecimento de histórias infantis).

Assim, neste ponto do nosso estudo iremos descrever cada um dos instrumentos utilizados (pais e crianças), a respectiva fundamentação e caracterização, bem como os procedimentos de aplicação, de codificação e cotação. No caso dos instrumentos elaborados adaptados para o nosso estudo, iremos ainda referir a análise das propriedades psicométricas.

4.1) Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia Familiar

4.1.1) Fundamentação e caracterização:

Actualmente considera-se que o desenvolvimento da literacia inicia-se antes da entrada para a escola, e como tal os pais surgem como os primeiros e importantes agentes desse desenvolvimento. No entanto, essas aprendizagens por partes das crianças são diferentes e condicionadas pela cultura e valores da comunidade onde está inserida, bem como pelo tipo e frequência de experiências proporcionadas pela família, e pela qualidade e forma como são desenvolvidas (Mata, 1999, 2002, 2006).

As rotinas e hábitos de literacia dos pais desenvolvidos na família passam a ser os modelos das crianças, como por exemplo, os comportamentos e tempo de leitura dos próprios pais, assim como actividades, desenvolvidas com os filhos, ligadas à linguagem e contacto com o escrito (Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). Neste sentido, a caracterização das práticas e hábitos dos pais será relevante para uma melhor compreensão do desenvolvimento da literacia das crianças, tendo em conta o contexto sociocultural, e em particular, a cultura familiar.

No seguimento das ideias anteriores e de acordo com os nossos objectivos de estudo, utilizámos um questionário inicialmente elaborado e aplicado por Mata (2002, 2006) designado de *Questionário sobre práticas, hábitos de literacia familiar* que se encontra organizado segundo cinco dimensões:

- *Prática de Leitura e Escrita do Dia-a-Dia;*
- *Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento;*
- *Prática de Leitura e Escrita de Treino;*
- *Questões relacionadas com o tempo de Leitura e Escrita;*
- *Materiais de Leitura e Escrita existentes em casa e a sua acessibilidade.*

Relativamente às três primeiras dimensões sobre as práticas de leitura e escrita, utilizámos uma adaptação do questionário de Mata (2002, 2006) testada e

aplicada em estudos posteriores (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007). Nestes estudos, as práticas foram caracterizadas segundo três tipos, consoante a sua dimensão: *Práticas de Leitura e Escrita realizadas no Dia-a-Dia*, que englobam actividades que são desenvolvidas e integradas nas rotinas familiares; *Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento*, que englobam actividades que desenvolvidas nos momentos de lazer e na ocupação dos tempos livres; *Práticas de Leitura e Escrita de Treino*, que englobam actividades direccionadas para o ensino ou treino de competências.

O primeiro tipo de prática, *Práticas de Leitura e escrita realizadas no Dia-a-Dia*, é constituído por 10 questões de resposta fechada, em que os pais têm que se posicionar numa escala de cinco pontos (*nunca / poucas vezes / algumas vezes / com frequência / com muita frequência*). O segundo tipo de prática, *Práticas de leitura e escrita de Entretenimento*, engloba 9 questões de resposta fechada, idênticas às questões anteriores, sendo que a última questão solicita também aos pais que especifiquem (e.g. local onde costumam comprar livros). O terceiro tipo de prática, *Práticas de leitura e escrita de Treino*, é constituído por 9 questões de resposta fechada, idênticas às anteriores e duas questões de resposta dicotómica (*Sim/Não*) e, simultaneamente, uma resposta aberta para especificar a resposta no caso de esta ser afirmativa. Deste modo, os três tipos de práticas são constituídos, num total, por 28 questões.

Em relação ao reconhecimento e identificação dos três tipos de práticas de literacia familiar, podemos afirmar que a adaptação do questionário de Mata (2002, 2006) testada e aplicada em estudos posteriores (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007) permite perceber e caracterizar, para cada tipo, quais as práticas mais ou menos desenvolvidas pelos pais.

Relativamente à quarta e quinta dimensão do questionário: *Questões relacionadas com o Tempo de Leitura e Escrita; Materiais de Leitura e Escrita existentes em casa e a sua acessibilidade*, as questões mantiveram-se idênticas ao estudo de Mata (2002, 2006). Nas questões relacionadas com o tempo de leitura e escrita, incluem-se 6 questões de resposta fechada, sendo que a última questão é de resposta aberta de modo a que os pais especifiquem a sua resposta no caso de esta ser afirmativa. As referidas questões pretendem caracterizar a precocidade, diversidade e frequência de práticas de leitura e escrita de forma geral. A parte relacionada com a variedade de materiais existentes em casa e a sua acessibilidade, é constituída por 12 questões de forma a se caracterizar o ambiente familiar.

4.1.2) Procedimentos de aplicação:

Como foi referido, o questionário foi entregue aos pais pela Educadora de Infância dos filhos. Ao questionário foi anexada uma carta (Anexo I) que explicitava os objectivos do estudo em causa, a garantia da confidencialidade dos dados, bem como a autorização para a aplicação de provas junto do filho(a) que frequentava o último ano do pré-escolar. A folha de rosto do questionário destinava-se ao preenchimento de informações, como o nome do filho, a data de nascimento, o nome do Jardim-de-infância, a data de aplicação, as profissões dos pais e respectivas habilitações literárias.

Os pais optaram por levar o questionário para fora do contexto do Jardim-de-infância, preenchê-lo e, posteriormente, entregá-lo à respectiva educadora.

4.1.3) Codificação das respostas:

Como foi referido anteriormente, os pais tinham que posicionar a sua resposta numa escala de cinco pontos tipo *Likert* (desde *nunca* a *com muita frequência*) ou responder de forma dicotómica (sim/não). As respostas dos pais foram codificadas numericamente de modo a que, posteriormente, fossem submetidas a tratamento e análise estatística.

As questões relacionadas com os materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade obedeceram aos mesmos critérios que as questões anteriores, uma vez que a natureza das questões e respostas eram idênticas.

4.1.4) Propriedades psicométricas:

A avaliação da consistência interna do referido instrumento revelou um valor de *Alpha Cronbach* de 0.86 para as práticas do dia-a-dia, um valor de 0.75 para as práticas de entretenimento e um valor de 0.91 para as práticas de treino. Consideramos, assim, que estes valores de *Alpha* são muito satisfatórios (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

4.2) Questionários sobre crenças dos pais e a importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita

4.2.1) Fundamentação e caracterização:

Ainda de acordo com o nosso primeiro objectivo do estudo que visa o conhecimento das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, foi elaborado um questionário a partir dos instrumentos utilizados nas investigações de Lynch *et al.* (2006) e Bingham (2007), que na sua complementaridade, abrangem as duas dimensões pretendidas. Por um lado, a caracterização das crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, por outro lado, conhecer a ideia dos pais acerca do seu papel e da sua importância no processo de aprendizagem.

Segundo Lynch *et al.* (2006) conhecer as crenças dos pais sobre o desenvolvimento da literacia pode ser um aspecto relevante na compreensão da diversidade de práticas de literacia utilizadas pelos pais. A autora refere que é comum encontrar estudos que caracterizem as crenças/percepções dos pais sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever, mas quando a criança se encontra já no ensino formal. Assim, o questionário utilizado pela autora (*Parent's perceptions of literacy learning Interview Schedule*, Anderson, 1992 in Lynch *et al.*, 2006) remete para as concepções dos pais sobre o desenvolvimento da literacia antes da entrada para o ensino formal, o que introduz uma novidade em relação aos estudos citados pela autora. Este questionário apresenta um conjunto de afirmações que remete para dois tipos de crenças distintas: *Crenças Holísticas* (e.g., a criança começa a escrever, por exemplo, recados, histórias, antes de saber como se lê) e *Crenças Tecnicistas* (e.g., a criança precisa de manuais e de exemplos para aprender como se lê). Para cada uma das afirmações foi solicitado aos pais uma resposta que indicasse o seu grau de concordância (desde *Discordo Completamente* ao *Concordo Completamente*).

Relativamente ao instrumento elaborado e utilizado no estudo Bingham (2007), *Maternal Literacy Beliefs*, revelou-se pertinente para o nosso estudo, na medida que as afirmações avaliavam as crenças que as mães têm sobre as interacções que estas estabelecem com os filhos no momento de leitura de histórias, e avalia ainda as crenças sobre o desenvolvimento da literacia emergente no ambiente familiar. Bingham (2007) refere que este instrumento é distinto dos outros que avaliam as crenças dos pais com filhos a frequentar o ensino formal e que este instrumento avalia as crenças dos pais com filhos em idade pré-escolar. Assim, o instrumento proposto pela autora apresenta um conjunto de afirmações que remete para dois tipos de crenças diferenciados: 1) *crenças dos pais sobre a leitura de histórias, onde são*

*incluídas afirmações sobre como é que os pais devem ler às crianças (e.g., os pais devem fazer da leitura uma actividade interactiva); e 2) crenças dos pais sobre o desenvolvimento da literacia (e.g., os pais devem envolver as crianças em rotinas que envolvem a literacia como, por exemplo fazer a lista de compras para o supermercado), onde são incluídas afirmações que se prendem com o desenvolvimento da literacia das crianças no ambiente familiar. Para cada uma das afirmações os pais tinham que atribuir uma resposta que revelasse o grau de importância (desde o *Nada Importante* ao *Muito Importante*). Nestas afirmações é visível, tal como a proposta de Lynch *et al.* (2006), itens que remetem para práticas de literacia familiar mais emergentes e holísticas e para práticas mais tecnicistas e convencionais.*

Neste sentido, integrando as propostas das duas investigações (Bingham, 2007; Lynch *et al.*, 2006) elaborámos um questionário que avalia as crenças dos pais segundo duas dimensões:

- 1) Processo de aprendizagem da leitura e escrita;
- 2) Importância do papel dos pais na aprendizagem na leitura e escrita.

Definimos como critério o equilíbrio entre o número de afirmações ligadas à leitura e o número de afirmações ligadas à escrita. Quando isso não fosse possível, as afirmações incluíam, simultaneamente, leitura e escrita. Um outro critério foi o de respeitar a divisão entre *crenças holísticas* e *crenças tecnicistas*. Houve ainda a preocupação em manter, para cada tipo de crenças, o equilíbrio em relação ao número de afirmações para cada um dos tipos de práticas.

Elaborado o questionário, realizámos um pré-teste a oito pais de crianças do pré-escolar com o objectivo de verificar se as afirmações não levantavam dúvidas e se os termos utilizados eram claros. Assim, o questionário apresentava um conjunto de 28 afirmações com a seguinte estrutura:

- 1) Processo de aprendizagem da leitura e escrita:
 - *Crenças Holísticas* - constituída por 15 afirmações, destas 7 são ligadas à leitura (e.g., *Proporcionar livros, desde cedo às crianças, influenciará o gosto que a criança terá pela leitura*), 7 questões ligadas à escrita (e.g., *Quando a criança faz tentativas de escrita, é importante que o adulto converse com ela sobre a forma como escreveu*) e uma que contempla leitura e escrita (e.g., *Ler para a criança, ajuda-a a aprender a escrever*);
 - *Crenças Tecnicistas* - Constituída por 13 afirmações, destas 4 são ligadas à leitura (e.g., *Ensinar uma criança a reconhecer palavras isoladas, à vista,*

é uma técnica adequada para ensinar a ler), 4 afirmações ligadas à escrita (e.g., *A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas*) e 5 afirmações que integram leitura e escrita (e.g., *A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever*).

2) Importância do papel dos pais na aprendizagem na leitura e escrita:

- *Crenças Holísticas* - constituída por 12 afirmações, destas 5 são ligadas à leitura (e.g., *É importante que os pais encorajem os filhos a ajudá-los a contar as histórias*), 5 ligadas à escrita (e.g., *É importante que os pais conversem sobre as primeiras tentativas de escrita que os filhos fazem*), e duas que contemplam a leitura e escrita (e.g., *É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança*);

- *Crenças Tecnicistas* - constituída por 5 afirmações, destas duas são ligadas à leitura (e.g., *É importante que os pais estimulem a dizer o nome das letras*) e três afirmações ligadas à escrita (e.g., *É importante que os pais ajudem os filhos a copiar as letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever*).

Relativamente ao posicionamento da resposta dos pais para cada uma das afirmações, e uma vez que os estudos (Bingham, 2007; Lynch *et al.*, 2006; Mata, 2002, 2006) indicavam escalas que variavam entre 5, 6 e 7 pontos, optámos por uma escala de 6 pontos, quer para o grau de importância, quer para o grau de concordância. Pensamos que com este tipo de escala conseguíamos obter respostas com relativa discriminação e informação suficiente para o propósito do nosso estudo.

4.2.2) Procedimentos de aplicação:

Este questionário foi integrado no questionário anterior sobre as práticas e hábitos de literacia familiar, obedecendo aos mesmos procedimentos de aplicação referidos.

4.2.3) Codificação:

Em relação à dimensão do questionário, *Crenças sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita*, para cada uma das afirmações os pais escolheram uma resposta de uma escala tipo *Likert* de 1 a 6 pontos, desde o *Discordo Completamente* ao *Concordo Completamente*.

Relativamente à segunda dimensão, *Crenças dos Pais sobre a Importância do seu Papel na Aprendizagem da Leitura e Escrita*, para cada afirmação foi atribuído um grau de importância numa escala de 6 pontos, desde *Nada Importante* ao *Muito Importante*. A codificação foi dada consoante a resposta e variou entre 1 e 6 pontos. Por último, a questão de resposta aberta foi sujeita a análise de conteúdo.

4.2.4) Propriedades psicométricas:

Com o objectivo de avaliar as propriedades psicométricas da primeira dimensão do questionário, *Crenças sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita*, realizámos uma análise factorial exploratória com extracção de componentes principais seguida de rotação *Varimax*. O instrumento inicialmente elaborado era constituído por 28 itens e foi reduzido, após análise factorial, a 17 itens pois eliminaram-se alguns que apareciam isolados ou distribuídos de forma pouco clara. Os itens apareceram distribuídos, globalmente, pelas duas dimensões conceptuais de referência designadas de *holística* (9 itens) e *tecnicista* (8 itens). No entanto, quando procedemos a uma nova análise factorial com extracção de componentes principais e rotação *Varimax*, mas pedindo 3 factores, a dimensão *tecnicista* surgiu organizada, de forma clara, em duas dimensões: *tecnicista – crianças* (4 itens relativos a práticas mais desenvolvidas pelos pais junto das crianças) e *tecnicistas – escola* (4 itens relativos à escola como principal promotora da aprendizagem da leitura e escrita (Tabela 2). A percentagem de variância explicada pelos dois factores é de 50.31%. A nível da correlação entre os itens, o KMO obteve um valor de .762, revelando ser satisfatório (Pestana & Gageiro, 2008).

Pela leitura da Tabela 2, podemos constatar que o grau de saturação de cada item com o respectivo factor é elevado variando para a dimensão *holística* entre .536 e .758, para a dimensão *tecnicista - criança* entre .614 e .799, e para a dimensão *tecnicista – escola* entre .421 e .815. Observamos, ainda, que os valores de consistência interna foram bastante bons, uma vez que a dimensão *holística* obteve um valor *Alpha de Cronbach* de .820 e a dimensão *tecnicista - práticas* um *Alpha* de .755, e para a dimensão *tecnicista – escola* um *Alpha* de .718. Sendo assim, podemos afirmar que os itens, resultantes da análise factorial, discriminam as duas dimensões conceptuais de referência: *holística* e *tecnicista*, especificando ainda as *tecnicistas* em duas vertentes (*práticas* e *escola*). De acordo com o que foi descrito, podemos afirmar que as propriedades psicométricas do instrumento revelaram ser adequadas (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Itens	Factores		
	1	2	3
Item 23 - A criança desde cedo deve perceber que escrever serve, por exemplo, para comunicar uma ideia ou transmitir um recado.	.758		
Item 27 - É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas.	.733		
Item 18 - As tentativas iniciais de escrita da criança são importantes para ler e escrever mais tarde, como por exemplo escrever mensagens, cartas, histórias, etc.	.684		
Item 17 - É importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens.	.668		
Item 8 - As crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem	.614		
Item 13 - É importante encorajar a criança a falar sobre o que é lido.	.594		
Item 22 - A criança aprende coisas importantes sobre ler e escrever antes de entrar na escola do 1º ciclo.	.588		
Item 3 - É importante contar histórias antes da criança saber ler.	.575		
Item 5 - Ler para e com a criança, ajuda-a a aprender a escrever.	.536		
Item 11 - É necessário para a criança ter muita experiência em copiar as letras, palavras e depois as frases, antes de escrever sozinha		.799	
Item 7 - É necessário para a criança saber as letras do alfabeto e dos seus sons antes de começar a escrever.		.780	
Item 10 - A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas.		.743	
Item 15 - A criança precisa de manuais para aprender a ler e a escrever.		.614	
Item 24 - No Jardim-de-infância as crianças não devem ser ensinadas a escrever letras, palavras e nomes. É na escola do 1º ciclo que essa aprendizagem deve ser feita.			.815
Item 25 - As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo			.807
Item 20 - A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever.			.597
Item 16 - Só as crianças dotadas é que aprendem a ler e a escrever antes de serem ensinadas na escola do 1º ciclo.			.421
Valor Próprio	3.94	2.65	2.45
Variância explicada	21,92%	14,76%	13,62%

Nota: Só estão apresentados graus de saturação superiores a .400
Factor 1 – Concepções Holísticas; Factor 2 – Concepções tecnicistas.

Tabela 2 - Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita: análise factorial

Para avaliar as propriedades psicométricas da segunda dimensão do questionário, *Crenças dos Pais sobre a Importância do seu papel na Aprendizagem da Leitura e Escrita*, realizámos também uma análise factorial exploratória com extracção

de componentes principais seguida de rotação *Varimax*. O instrumento inicialmente elaborado era constituído por 17 itens e foi reduzido, após análise factorial, a 15 itens, uma vez que foram eliminados dois itens que apareciam isolados ou distribuídos de forma pouco clara.

Nesta análise factorial os itens apareceram distribuídos pelas duas dimensões conceptuais de referência designadas de emergente/holística (10 itens) e tecnicista/convencional (5 itens). Os itens holísticos apareceram todos no mesmo factor enquanto os mais tecnicistas apareceram num outro factor (Tabela 3), sendo que a percentagem de variância explicada pelos dois factores é de 53,22%.

Itens	Factores	
	1	2
Item 5 - É importante que os pais deixem que os filhos façam perguntas durante a leitura de histórias.	.699	
Item 3 - É importante que os pais falem acerca das imagens à medida que lêem aos filhos.	.698	
Item 2 - É importante que os pais façam perguntas acerca dos livros que lêem aos filhos.	.697	
Item 6 - É importante que os pais façam da leitura uma actividade agradável	.686	
Item 12 - É importante que os pais dêem aos filhos lápis, canetas e papel para que elas possam fazer as suas tentativas de escrita., mesmo antes de saber ler e escrever.	.656	
Item 11 - É importante que os pais brinquem com os filhos com jogos que tenham letras e palavras.	.615	
Item 1 - É importante que os pais encorajem os filhos a ajuda-los a contar as histórias	.608	
Item 14 - É importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com os filhos.	.577	
Item 13 - É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança.	.520	
Item 10 - É importante que os pais envolvam os filhos nas rotinas diárias que utilizem a escrita como, por exemplo quando escrevem uma lista de compras para o supermercado, quando escrevem um recado.	.488	
Item 9 - É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever.		.844
Item 8 - É importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto.		.821
Item 17 - É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas.		.804
Item 15 - É importante que os pais estimulem os filhos a dizer o nome das letras.		.769
Item 4 - É importante que os pais encorajem os filhos a apontar as letras nos livros.		.632
Valor Próprio	5.96	2,01
Variância explicada	39,76%	13,45%

Tabela 3 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita: análise factorial com solução de dois factores

Relativamente à correlação entre itens, o valor do KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) foi de .840, o que se considera satisfatório (Pestana & Gageiro, 2008).

Pela leitura da Tabela 3, podemos constatar que o grau de saturação de cada item é razoável variando para a dimensão *holística* entre .488 e .699 e para a dimensão *tecnicista* é mais elevado, entre .632 e .844. Constatamos, assim, que os itens resultantes da análise factorial discriminam as duas dimensões conceptuais de referência: *holística* e *tecnicista*

Num momento seguinte, uma vez que na dimensão *holística* englobava itens de práticas, mas também itens específicos da leitura de histórias, procedemos a nova análise factorial com extracção de componentes principais e rotação *Varimax*, mas pedindo 3 factores.

Itens	Factores		
	1	2	3
Item 13 - É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança	.830		
Item 12 - É importante que os pais dêem aos filhos lápis, canetas e papel para que elas possam fazer as suas tentativas de escrita., mesmo antes de saber ler e escrever.	.758		
Item 11 - É importante que os pais brinquem com os filhos com jogos que tenham letras e palavras	.718		
Item 14 - É importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com os filhos.	.713		
Item 10 - É importante que os pais envolvam os filhos nas rotinas diárias que utilizem a escrita como, por exemplo quando escrevem uma lista de compras para o supermercado, quando escrevem um recado.	.585		
Item 9 - É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever.		.829	
Item 8 - É importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto.		.822	
Item 4 - É importante que os pais encorajem os filhos a apontar as letras nos livros.		.732	
Item 17 - É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas.		.718	
Item 15 - É importante que os pais estimulem os filhos a dizer o nome das letras.		.698	
Item 1 - É importante que os pais encorajem os filhos a ajuda-los a contar as histórias.			.777
Item 2 - É importante que os pais façam perguntas acerca dos livros que lêem aos filhos.			.765
Item 3 - É importante que os pais falem acerca das imagens à medida que lêem aos filhos.			.720
Item 6 - É importante que os pais façam da leitura uma actividade agradável.			.650
Item 5 - É importante que os pais deixem que os filhos façam perguntas durante a leitura de histórias.			.573
Valor Próprio	5.96	2.01	1.49
Variância explicada	39.76%	13,45%	9,99%

Tabela 4 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita: análise factorial com solução de três factores

Na solução factorial resultante, os itens mais *tecnicistas* apareceram todos no mesmo factor, enquanto a dimensão holística apareceu, de forma clara, dividida em dois factores (*holística – leitura de histórias e holísticas - práticas*), sendo que a percentagem de variância explicada pelos três factores é de 63,21%. (Tabela 4).

Podemos observar na Tabela 4 anterior que o grau de saturação de cada item com o respectivo factor é elevado variando para a *dimensão papel – práticas holísticas* entre .830 e .585, para a dimensão *papel - tecnicoista* entre .777 e .573 e para a dimensão *papel – leitura de histórias* entre .829 e .698.

De acordo com Maroco e Garcia-Marques (2006), os valores de consistência interna foram satisfatórios, uma vez que a dimensão *papel – práticas holísticas* obteve um *Alfa de Cronbach* de .825, na dimensão *papel - tecnicoista* um *Alfa* de 0.861 e a dimensão *papel – leitura de histórias* obteve um valor *Alfa* de 0.767. Em relação à correlação entre itens o valor do KMO foi de 0.84, considerando-se satisfatório (Pestana & Gageiro, 2008). Da análise efectuada podemos afirmar que as propriedades psicométricas do instrumento são satisfatórias e adequadas.

4.3) Listagem de títulos e autores de livros infantis

4.3.1) Fundamentação e caracterização:

A listagem de autores e títulos de livros infantis tem sido considerada uma medida indirecta e fiável do ambiente e literacia familiar e dos conhecimentos da familiaridade e do contacto dos pais com os livros infantis (e.g., Mata, 2006; Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002). No estudo de Mata (2002, 2006) quando foram analisadas as relações entre os resultados destas listagens e alguns itens de um questionário sobre práticas de literacia dos pais, concluiu-se que, embora as correlações fossem baixas, eram significativas nalguns aspectos, nomeadamente: com a frequência da leitura de histórias; quantidade de livros infantis e de adultos existentes em casa e com valores de práticas globais de leitura e escrita.

4.3.2) Procedimentos de aplicação:

O referido instrumento é constituído por duas listas, uma com 40 títulos de livros infantis, e outra com 40 autores de livros infantis. É solicitado aos pais que assinalem os títulos e autores que conhecem.

4.3.3) Codificação das respostas:

Os títulos e autores indicados pelos pais como conhecidos, foram codificados com 1 ponto, e os não indicados com 0 pontos. Desta forma, para cada uma das listas, a cotação pode variar entre 0 e 40 pontos.

4.3.4) Propriedades psicométricas:

Para avaliar a consistência interna da listagem de títulos e autores de livros infantis calculámos o valor de *Alpha Cronbach*. Assim, obtivemos um valor de 0.847 para os títulos e um valor de 0.887 para os autores. Neste sentido, consideramos que são valores satisfatórios (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tal como foi referido anteriormente, os questionários dos pais foram integrados, constituindo assim um único documento (Anexo I), de forma a facilitar a recolha de dados e o preenchimento. Deste modo, os pais responderam a um total de 163 questões, com o seguinte formato:

- 1 – Práticas de leitura e escrita do Dia-a-Dia;
- 2 – Práticas de leitura e escrita de Entretenimento;
- 3 – Práticas de leitura e escrita de Treino;
- 4 – Questões relacionadas com o tempo de leitura e escrita;
- 5 – Materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade;
- 6 – Aprendizagem da leitura e escrita;
- 7 – Papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita;
- 8 – Listagem de títulos e autores infantis.

Segue-se a descrição dos ***instrumentos para a recolha de dados junto das crianças no último ano do pré-escolar.***

De acordo com o terceiro objectivo de estudo que visa a **caracterização dos conhecimentos de literacia emergente das crianças** foram avaliados os seguintes aspectos: funcionalidade da escrita e leitura; conceptualizações sobre linguagem escrita; e os conhecimentos técnicos da linguagem escrita. Tal como foi referido anteriormente foi ainda utilizada como medida indirecta, uma prova que avalia o conhecimento das crianças sobre histórias infantis.

4.4) Prova da funcionalidade da escrita e da leitura

4.4.1) Fundamentação e caracterização:

Segundo Mata (2008a) a vertente funcional e de utilidade da leitura e da escrita deve ser incluída nos conhecimentos emergentes de literacia da criança, a par dos aspectos convencionais. A funcionalidade está ligada a atitudes e motivações das crianças para a exploração da leitura e escrita e surge como uma necessidade da criança de atribuir um significado às aprendizagens que a faz nas suas rotinas diárias. A autora reforça a ideia que a criança, desde cedo, constrói e apropria-se de razões funcionais associadas à linguagem escrita, desenvolvendo assim o seu Projecto Pessoal de Leitor.

A referida prova, elaborada por Mata (2008a), é destinada a crianças do pré-escolar e é composta por 13 suportes de leitura. Destes, 7 são apresentados através de fotografias (autocarro/camioneta, embalagens, placas com nomes de ruas, toldos de lojas, placas de direcção, painéis publicitários e televisão), os outros 6 são apresentados nos respectivos suportes (jornal, revista, envelope, mapa, livro de histórias, livro de receitas).



Figura 8 - Exemplo de um suporte apresentado na Prova de Funcionalidade da Leitura e Escrita

4.4.2) Procedimentos de aplicação

Tal como as provas anteriores, esta foi realizada individualmente e constituiu o terceiro instrumento e vem no seguimento das provas descritas anteriormente.

Para cada um dos suportes referidos foram colocadas três questões de complexidade crescente sobre:

1) Identificação da Escrita do suporte: “O que é isto? Está aqui alguma coisa escrita? Onde?”. Neste primeira questão pretende-se saber se a criança identifica o suporte e a escrita nele contida;

2) Tipo de Mensagem: “*O que se escreve no(a)*” (nome do suporte, exemplo: o que se escreve no jornal? Nesta segunda questão pretende-se saber se a criança distinguia o tipo de mensagem característica de cada um dos suportes;

3) Função do Suporte: “*Para que se escreve no (a).....*” (nome do suporte, exemplo: o que se escreve no envelope?) Nesta última questão pretende-se saber se a criança tinha integrado a função específica de cada um dos suportes.

4.4.3) Cotação:

A cotação foi efectuada para a resposta de cada uma das questões, separadamente, conforme a Tabela 5 que se segue:

<i>Questões relacionadas com:</i>	<i>Cotação</i>	<i>Tipo de Resposta</i>
Identificação do suporte	0	Não responde ou não identifica onde está escrito.
	1	Identificação correcta da localização da escrita.
Tipo de mensagem	0	Não responde ou refere um conteúdo desadequado.
	1	Refere conteúdo adequado mas restrito aquele suporte ou etiquetagem
	2	Refere conteúdo adequado ao tipo de suporte.
<i>Questões relacionadas com:</i>	<i>Cotação</i>	<i>Tipo de Resposta</i>
Função do suporte	0	Não responde ou refere uma função desajustada.
	1	Refere a função de forma pouco explícita.
	2	Refere a função bem identificada.

Tabela 5 - Cotação da Prova da Funcionalidade da Leitura e Escrita

4.4.4) Propriedades psicométricas:

A avaliação da consistência interna da referida Prova revelou um *Alpha de Cronbach* de .581 para a identificação de suporte; um *Alpha* de .740 para o tipo de suporte e .743 para a função da mensagem.

Dado que o valor de *Alpha* relativo à identificação de escrita no suporte foi baixo e não é considerado aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006), não iremos ter em conta este parâmetro na posterior análise dos resultados. No entanto,

consideramos que os valores de *Alpha* obtidos para o tipo de mensagem e função do suporte são aceitáveis e considerados moderados (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Uma vez que o estudo de Mata (2008a) sugere o cálculo e utilização de uma medida global da percepção da funcionalidade, resultante da conjugação dos parâmetros específicos, calculámos também o *alpha* global para esta Prova que revelou ser bastante satisfatório (*Alpha* = .857).

4.5) Entrevista sobre conceptualizações da linguagem Escrita

4.5.1) Fundamentação e caracterização

Actualmente é consensual, e tendo como base os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro (1985, 1987, 1992) e Alves Martins (1993, 1994, 1996) que as crianças antes da entrada para a escola apresentam ideias, colocam hipóteses e reflectem sobre a linguagem escrita. A nível conceptual as conceptualizações sobre a linguagem escrita seguem um percurso evolutivo que começa com a não distinção entre escrita e imagem/desenho para o nível mais complexo, em que a criança faz uma correspondência alfabética texto/som (Alves Martins & Mendes, 1987; Alves Martins, 1994, 2006; Ferreiro, 1985, 1987, 1992; Goodman, 1987). É na interacção com os pares e com os adultos que as crianças, desde cedo, tentam compreender o significado das marcas gráficas e vão interrogando sobre a correspondência entre os objectos e a escrita, e sobre a relação entre o oral e o escrito (Silva, 2004).

Esta prova que avalia as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, permite distinguir níveis conceptuais, clarificando, por exemplo: se a criança já utiliza critérios linguísticos para representar a escrita ou não.

4.5.2) Procedimentos de aplicação

Esta entrevista, tal como os outros instrumentos, foi realizada individualmente e constituiu o segundo instrumento aplicado às crianças.

Disponibilizou-se uma folha e uma caneta para a criança escrever o que era solicitado na entrevista. Num primeiro momento, pedia-se à criança para escrever o seu nome. Seguiu-se a instrução para a realização da entrevista: *“Sei que ainda estás a aprender a escrever e a ler e que ainda não sabes escrever nem ler todas as palavras. Mas eu gostava de saber o que tu já sabes fazer e como achas que se escreve. Vou-te dizer algumas palavras para escreveres neste papel.”* (Se a criança mostrasse alguma resistência a escrever ou dissesse que ainda não sabe, voltava-se a enfatizar: *eu sei que ainda não sabes tudo, mas gostava que me escrevesse como tu achas que se escreve, como tu pensas que se pode escrever”).* Foi solicitada a

escrita de 5 palavras: “gato”, “gata”, “gatinho”, “boi” e “formiga”. Para cada uma das palavras era pedido à criança que lesse a palavra e indicasse com o dedo à medida que ia lendo. Tal como foi referido na fundamentação, a escolha das palavras obedeceu aos critérios como palavras semelhantes (gato/gata), palavras pequenas que remetiam para referentes de tamanho contrário (gatinho /boi/formiga).

4.5.3) Cotação

De acordo com os estudos citados na revisão da literatura (e.g., Alves Martins, 1994, Alves Martins & Mendes, 1987; Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1982; Ferreiro, 1987, 1992; Silva, 2004) e seguindo a cotação referida no estudo de Mata (2002, 2006) as respostas foram classificadas segundo cinco níveis conceptuais distintos e de complexidade crescente:

- *Nível 1: Utilização de critérios grafo-perceptivos.*

Neste tipo de produção a escrita não é orientada por critérios linguísticos. A criança através da escrita quer representar a imagem que tem da palavra e centra-se sobretudo na quantidade de letras e a na sua variabilidade.

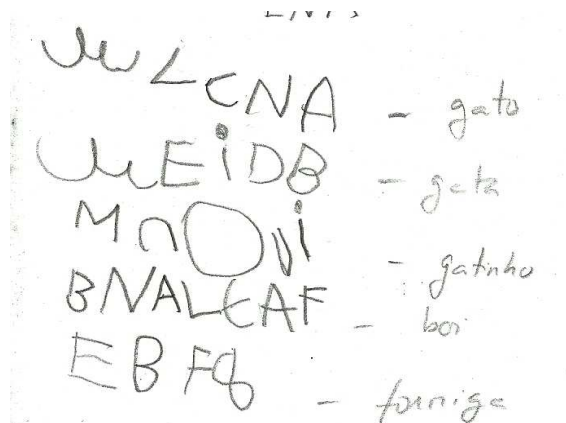


Figura 9 - Exemplo de escrita de Nível 1

- *Nível 2: Início da relação da escrita com o oral:*

Neste nível a criança tenta fazer uma correspondência, embora elementar, entre a escrita e o oral. A criança escolhe as letras de forma aleatória, sem ter a preocupação com o som pronunciado. No entanto, pode acontecer que a criança faça uma correspondência sonora correcta entre as letras que utiliza e a mensagem oral, embora esta relação seja observada pontualmente. A relação entre a escrita e o oral, na maioria, é silábica, mas pode ser também entre letra/palavra.

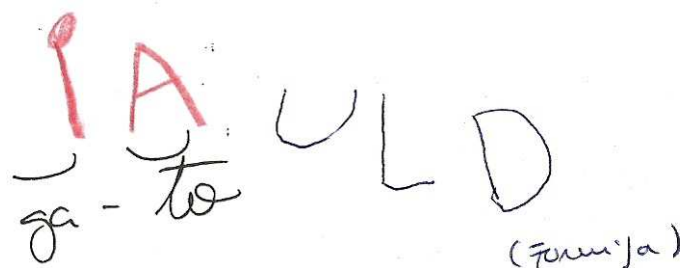


Figura 10 - Exemplo de escrita de Nível 2

- *Nível 3: Fonetização silábica da escrita:*

Nestas produções a criança faz uma correspondência silábica, ou seja, estabelece relação entre a sílaba da palavra e uma letra. Muitas vezes a fonetização é efectuada, embora possam existir falhas pontuais. Este tipo de escrita revela algumas limitações na escolha das letras, no entanto, muitas vezes já surge essa correspondência sonora entre sílaba e letra.



Figura 11 - Exemplo de escrita de Nível 3

- *Nível 4: Fonetização silábico-alfabética da escrita:*

Neste nível são englobadas e as produções que já não são silábicas, mas não são claramente alfabéticas. É um nível de transição. No entanto, é visível a utilização da letra de forma correcta, mas são evidentes algumas falhas na correspondência escrita e oral.



Figura 12 - Exemplo de escrita de Nível 4

- *Nível 5: Escrita alfabética:*

É o nível, mais complexo desta evolução. As produções revelam que a criança utiliza os princípios-base do sistema alfabético.



Figura 13 - Exemplo de escrita de Nível 5

4.6) Teste da linguagem técnica da leitura e escrita

4.6.1) Fundamentação e caracterização

Segundo Alves Martins *et al.*, (2000) um dos aspectos que se prende com a aprendizagem da leitura e escrita é a compreensão, por parte da criança, da natureza da linguagem escrita. Assim, é importante que a criança tenha conhecimentos sobre conceitos como o de letra, palavra e frase e que os utilize adequadamente nos diversos contextos, seja escolar ou não.

Neste sentido, os autores referidos elaboraram uma Prova designada de *Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita* que tem como objectivo central a avaliação dos conhecimentos de termos habitualmente empregues em contexto escolar e noutros contextos educativos, onde se adquire e se desenvolve a linguagem escrita. A referida Prova foi construída inicialmente por Downing (1977 *in* Alves Martins *et al.* 2000), posteriormente adaptada por Fijalkow (1989 *in* Alves Martins *et al.* 2000) que serviu de base para adaptação da prova para a língua portuguesa (Alves Martins *et al.* 2000). A prova é destinada a crianças que vão iniciar a escolaridade obrigatória e a crianças em fases iniciais de aprendizagem da leitura e escrita.

4.6.2) Procedimentos de aplicação:

O Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita é constituído por 23 itens. Cada um dos itens avalia um termo da linguagem técnica da leitura e escrita, tal como é apresentado na seguinte tabela:

<i>Itens</i>	<i>Noção avaliada</i>
1, 2 e 3	“número”
4 e 5	“letra”
6	“palavra”
7, 8, 9 e 10	“palavra combinado com a noção de primeira(s) e última(s) palavras de uma frase
11, 12 e 13	“letras maiúsculas e minúsculas”
14 e 15	“letra” e palavra” em simultâneo
16, 17 e 18	“frase”
19	“nome próprio começa por letra maiúscula”
20	“título de uma história”
21 e 22	“linha” (direccionalidade da leitura e escrita)
23	“história escrita”

Tabela 6 - Noções avaliadas no Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

O referido teste foi aplicado individualmente e apresentado um pequeno caderno com todos os itens. O teste iniciou com a passagem de dois itens de demonstração com a seguinte instrução: *“Vou dar-te um caderno com o teu nome escrito. Vamos fazer várias coisas com ele. Vais ter que olhar com muita atenção e vais ter que ouvir com cuidado o que te vou dizer para poderes fazer. Abre o caderno na primeira página. Figura A – Vais dizer onde é que está um animal. Vais fazer uma bola à volta do animal. Não faças nada à volta das coisas que não são animais. Figura B – vais-me dizer onde é que está aqui um fruto. Vais fazer uma bola à volta do fruto”*.

Após esta instrução inicial o investigador prosseguiu com aplicação da Prova: *“Agora que já sabes, vais fazer sem ajuda. Vais ter que olhar com muita atenção e ouvi o que te vou dizer, para saberes o que hás-de fazer. Escuta bem...”*. Seguidamente é dada a indicação para cada item (e.g., item 1 – olha bem e faz uma bola à volta do número; item 4 – olha bem e faz uma bola à volta da letra, item 10 – Olha bem e faz uma bola à volta das duas últimas palavras). É dada a mesma instrução para cada um dos itens e respectiva noção (Tabela 6).

4.6.3) Cotação

A nível da cotação, cada resposta correcta é cotada com um ponto. Os resultados variam entre 0 e 23 pontos. Além de uma cotação global, a Prova deve ser analisada qualitativamente, ou seja, deverá ser analisada a cotação para cada uma

das noções avaliadas (e.g., letra, palavra), de forma a perceber que conhecimentos a criança já adquiriu.

4.6.4) Propriedades psicométricas

Relativamente à consistência interna do referido instrumento, obtivemos um valor de *Alpha Cronbach* de 0.78 que consideramos satisfatório (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Realçamos que o alpha obtido não se afasta muito do *Alpha de Cronbach* (0.85) referido na adaptação da prova à população portuguesa (Alves Martins *et al.*, 2000)

4.7) Prova sobre o conhecimento de histórias infantis

4.7.1) Fundamentação e caracterização

Mata (2008b) refere que a leitura de histórias tem sido uma prática comum desenvolvida no ambiente familiar das crianças em idades precoces. Tem sido evidenciado os efeitos benéficos da leitura de histórias antes da criança saber ler, quer nas competências posteriores a nível da leitura, quer no desenvolvimento do vocabulário. No sentido de caracterizar os hábitos de leitura de histórias, Mata (2008b) refere que, à semelhança da listagem de títulos e autores de livros infantis para a caracterização de hábitos e práticas de leitura dos pais, também a criação de uma listagem adaptada às crianças em idade pré-escolar pode constituir uma medida indirecta de práticas de leitura de histórias. Neste sentido, Mata (2008b), à semelhança dos trabalhos desenvolvidos por Sénéchal *et al.* (1996), elaborou um instrumento composto por pranchas ilustrativas de histórias e que possibilitava indagar as crianças sobre o personagem, título e conteúdo das histórias, constituindo assim uma medida indirecta das práticas de leitura de histórias. Mata (2008b) conclui ainda que, além da importância da leitura de histórias no desenvolvimento dos conhecimentos emergentes das crianças, esta medida tem revelado associações significativas com a percepção da funcionalidade e com as conceptualizações infantis, que são também aspectos da literacia emergente contempladas no nosso estudo.

A referida prova é constituída por 11 pranchas ilustrativas de histórias infantis, destas 6 são histórias tradicionais. Todas as pranchas são associadas a um conjunto de três questões relacionadas com personagem, título e conteúdo, como será descrito no procedimento de aplicação.

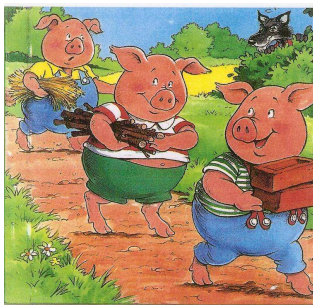


Figura 14 - Exemplo de uma prancha da Prova sobre o Conhecimento de Histórias Infantis

4.7.2) Procedimentos de aplicação

A aplicação desta prova foi individual e constituiu o primeiro instrumento a ser aplicado às crianças da nossa amostra. Inicialmente foi referido às crianças: *“Estamos a fazer um trabalho para conhecer o que é que as crianças da tua idade sabem sobre as letras e as palavras. Vamos fazer 4 jogos. Não há respostas certas nem erradas, vais dizer aquilo que tu pensas. Quando tiveres dúvidas, podes perguntar. Vamos fazer o primeiro jogo sobre histórias”*. Seguiu-se a aplicação da Prova sobre o conhecimento de histórias infantis com a seguinte instrução: *“Tenho aqui imagens de algumas histórias, vou-te mostrar para veres quais conheces. Se não conheceres, não faz mal”*. Foram apresentadas 11 pranchas, no final da apresentação de cada uma foram colocadas quatro questões sobre:

- 1) Identificação do personagem da história;
- 2) Identificação do título da história: *“Sabes o nome desta história? Diz-me o nome* (no caso das histórias não tradicionais pedia-se o nome de outra história onde entrasse o personagem);
- 3) Confirmação do conhecimento da história através do seu conteúdo. *“Contas-me esta história”* (no caso das histórias não tradicionais pedia-se uma onde entrasse o personagem).

Foi colocada uma outra questão sobre a Identificação da origem do conhecimento: *“Donde conheces este personagem? Da TV, vídeo, livro?”* com o intuito de confirmar a adequação das pranchas aos participantes do estudo.

4.7.3) Codificação e cotação das respostas:

Em relação às questões da Prova, as respostas foram cotadas do seguinte modo (Tabela 7):

<i>Questões relacionadas com:</i>	<i>Cotação</i>	<i>Tipo de Respostas</i>
<i>Identificação do personagem principal da história</i>	0	Não responde ou não identifica o personagem.
	1	Identificação correcta do personagem.
Identificação do título da história	0	Não responde ou refere título desadequado.
	1	Título parcialmente correcto.
	2	Título correcto
Confirmação do conhecimento da história através do seu conteúdo	0	Não responde ou refere um conteúdo desajustado ou inventado a partir da imagem.
	1	Refere algumas ideias correctas mas isoladas ou desarticuladas.
	2	Refere ideias principais com coerência e articulação.

Tabela 7 - Cotação da Prova sobre o Conhecimento de Histórias Infantis

Relativamente à questão: *Donde conheces este personagem?* (identificação da origem do conhecimento) as respostas das crianças foram codificadas segundo cada um dos aspectos referidos: livro, TV ou vídeo? ou por duas vias (e.g., livro e vídeo)

4.7.4) Propriedades psicométricas

Relativamente à consistência interna dos itens em cada dimensão, obtivemos um *Alpha de Cronbach* de .403 na *identificação do personagem*. Sendo que este valor não é considerado aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006), os dados deste parâmetro não serão analisados.

No que diz respeito aos valores de *Alpha* das outras dimensões, obtivemos valores baixos, mas que segundo Maroco e Garcia-Marques (2006) nas investigações de Ciências Sociais são considerados aceitáveis (um *Alpha* de .620 na identificação do título da história e de .685 no conhecimento do conteúdo da história).

Uma vez que no estudo de Mata (2008b) sugere o cálculo e utilização de uma medida global do conhecimento de histórias, resultante da conjugação dos parâmetros

específicos, calculámos também o *alpha* global para esta Prova que revelou ser bastante satisfatório (*Alpha* = .808).

Os referidos instrumentos destinados à recolha de dados junto das crianças foram aplicados numa única sessão individual de 40/45 minutos de tempo médio. Os instrumentos, bem como as grelhas e folhas de registo, encontram-se no Anexo II.

5. Procedimentos de tratamentos de dados

Os procedimentos de tratamento de dados foram realizados através do programa estatístico SPSS (versão 17.0). Num primeiro momento recorreremos à estatística descritiva para obtermos resultados a nível das frequências, médias, desvio-padrão e percentagens dos itens de cada um dos instrumentos utilizados.

Posteriormente, como objectivo de verificar a existência de associações entre as variáveis parentais e entre as variáveis das crianças, bem como a relação entre ambas (parentais e crianças) foi calculado o coeficiente de correlação r_s de Spearman, uma vez que é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas, mas não existe distribuição normal. Por convenção é sugerido que r_s menos que 0.2 indica uma associação muito baixa, entre 0.2 e 0.39 baixa, entre 0.4 e 0.69 moderada; entre 0.7 e 0.89 alta e entre 0.9 e 1 muito alta (Pestana & Gageiro, 2008). Este tipo de procedimento tem sido utilizado como um primeiro passo para explorar a existência de eventuais associações e saber se são baixas, moderadas ou altas (Bingham (2007; Korat *et al.*, 2007; Lynch *et al.*, 2006; Stephenson, Parrila & Georgiou, 2008; Weigel *et al.*, 2006a).

Com o intuito de explorar melhor os dados, quer a nível das variáveis parentais e das crianças utilizámos a análise de clusters que é definida como procedimento multivariado que serve para detectar grupos homogéneos nos dados, os grupos são constituídos por casos ou observações. Este procedimento é utilizado aquando da exploração dos dados, quando se suspeita de que a amostra não é homogénea (Pestana & Gageiro, 2008). É também um procedimento estatístico que surge em investigações recentes de literacia familiar (*e.g.*, Phillips & Lonigan, 2009; Lynch *et al.*, 2006). No decorrer da análise de clusters, para verificar se existem diferenças entre os grupos identificados, utilizámos o teste *Kruskal-Wallis* para a comparação entre mais de três grupos, uma vez que não há distribuição normal nas variáveis com escala ordinal. Relativamente às outras variáveis com escala intervalar optou-se por utilizar o mesmo procedimento estatístico utilizado nas variáveis anteriores, de forma a análise ser coerente.

Na exploração sobre as diferenças entre os dois níveis socioculturais distintos, utilizámos o teste *T-Student* para amostras independentes já que a dimensão da amostra é suficientemente elevada para permitir a utilização deste teste sem verificar a hipótese de normalidade.

Capítulo IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados relativos aos dados recolhidos junto dos pais e das crianças (ver Anexo III para consultar exemplos dos outputs dos procedimentos estatísticos realizados). Num primeiro momento, iremos apresentar a descrição dos resultados obtidos em cada um dos instrumentos utilizados no estudo. Num segundo momento, apresentaremos os resultados das diferentes relações entre as variáveis em estudo, nomeadamente entre variáveis parentais (crenças, práticas), ambiente de literacia familiar e os diferentes aspectos da literacia emergente das crianças (funcionalidade, linguagem técnica e conceptualizações). Por último, iremos considerar os resultados relativos às duas medidas indirectas do contacto com o livro (pais e crianças).

1 – Crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita

Retomado o nosso primeiro objectivo de estudo que visa ***caracterizar e analisar as relações entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, as práticas e o ambiente de literacia familiar***, começamos por caracterizar as crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos em idade pré-escolar obtidas pela aplicação de um questionário. Este permitiu saber, por um lado, as crenças que os pais têm sobre esse processo de aprendizagem da leitura e escrita, por outro, perceber que crenças os pais têm sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita.

1.1– Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

Com foi referido na secção sobre o Método, a análise factorial do questionário que caracteriza as crenças dos pais face ao processo de aprendizagem da leitura e escrita revelou que os itens apareceram distribuídos por três dimensões conceptuais de referência: *Holística* (e.g., *proporcionar livros, desde cedo às crianças, influenciará o gosto que a criança terá pela leitura*), *Tecnicista – Práticas* (e.g., *Ensinar uma criança a reconhecer palavras isoladas, à vista, é uma técnica adequada para ensinar a ler*) e *Tecnicista – Escola* (e.g., *a escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever*).

Relativamente à caracterização das crenças dos pais foi realizado o cálculo da média das pontuações dos itens integrados em cada dimensão. Como podemos constatar pela análise dos dados da Tabela 8, a média para a dimensão *Holística* é de 5.35, o que indica que os pais se identificaram mais com as afirmações referentes a este tipo de abordagem (o valor máximo era de 6). Seguidamente, com uma média mais baixa (3.67), ligeiramente acima do ponto médio da escala (3.5), surgem as crenças *Tecnicistas - Práticas*, onde são incluídos itens que remetem para a importância de estratégias mais formais de leitura e escrita, como o copiar as letras, saber as letras do alfabeto.

<i>Dimensão</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Holística</i>	5.35	0.59
<i>Tecnicista - Práticas</i>	3.67	1.26
<i>Tecnicista - Escola</i>	2.12	1.09

(M, média; DP, desvio padrão)

Tabela 8 - Respostas dos pais nas três dimensões relativas às crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

Por último, com uma média mais baixa (2.12) surgem as crenças *Tecnicista – Escola*, crenças que dão à escola um papel de responsabilidade exclusiva e de contexto primordial da aprendizagem da leitura e escrita.

De forma a verificar se as diferenças entre as três dimensões eram significativas, comparámo-las duas a duas utilizando o Teste *t-student* para amostras emparelhadas. As diferenças são confirmadas estatisticamente (*Holística/Tecnicista – Práticas* $t(191)= 15.73$ $p<.001$; *Holísticas/Tecnicistas – escola* $t(191)= 33.68$, $p<.001$, *Tecnicistas – Práticas/Tecnicistas – Escola* $t(191)=16.14$, $p<.001$). Constatamos que as dimensões analisadas diferenciam-se entre si, sendo que as concepções holísticas são as mais referidas pelos pais, seguindo-se as *Tecnicistas -Práticas* e, por último, as *Tecnicistas – Escola*.

Com o intuito de compreender melhor o que representa o valor médio de cada uma das dimensões (*Holística*, *Tecnicista – Práticas* e *Tecnicista - Escola*) realizámos uma análise da distribuição das respostas dos pais em cada dimensão. Como foi referido, a dimensão *Holística* obteve um média de 5.35 e na análise de distribuição de respostas verificou-se que 93.2% das respostas situaram-se muito acima do valor médio da escala (entre os pontos 4.6 e 6), revelando uma elevada concordância dos pais sobre o conteúdo desta dimensão.

Em relação às crenças *Técnicas – Práticas*, as respostas apresentaram uma distribuição mais equilibrada pelos diferentes pontos da escala. Sendo que 39.8% das respostas situaram-se entre os pontos 1 e 3.25, abaixo do valor médio da escala (3.5). 41.9% das respostas entre os pontos 3.5 e 4.75, indicando já que os pais concordam com este tipo de itens, e 18.3% apresentaram respostas entre os pontos 5 e 6, que apontam para uma elevada concordância.

Por último, sobre a distribuição de respostas nas *crenças Técnicas – Escola*, que foi a dimensão com média mais baixa, observamos que 87% das respostas situam-se abaixo do valor médio da escala (3.5) entre os pontos 1 e 3.25., sendo que 10.4% das respostas situam-se entre 3.5 e 4.75, o que indicam que os pais já concordam com o conteúdo dos itens. Apenas, 2.5% das respostas surgem entre os pontos 5 e 6 que diz respeito ao *concordo completamente* indicando que a escola tem a responsabilidade exclusiva na aprendizagem da leitura e escrita.

No sentido de perceber, em cada uma das dimensões, quais os itens que mais se destacam e caracterizam melhor as crenças dos pais, elaborámos uma análise das percentagens de respostas de cada um dos itens, para cada dimensão (Tabela 9).

Dimensão Holística	1	2	3	4	5	6
Item 3 - É importante contar histórias antes da criança saber ler.	0	0	1%	2.1%	14.5%	82.4%
Item 5 - Ler para e com a criança, ajuda-a a aprender a escrever.	0	0	0	0	22.3%	58%
Item 8 - As crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem.	0	0.5%	0.5%	7.9%	25.8%	65.3%
Item 13 - É importante encorajar a criança a falar sobre o que é lido.	0.5%	0	1%	7.3%	22.5%	68.6%
Item 17 - É importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens	0	1.1%	1.6%	4.8%	24.3%	68.3%
Item 18 - As tentativas iniciais de escrita da criança são importantes para ler e escrever mais tarde, como por exemplo escrever mensagens, cartas, histórias, etc.	1.1%	2.1%	8,9%	12.1%	38.4%	37.4%
Item 22 - A criança aprende coisas importantes sobre ler e escrever antes de entrar na escola do 1º ciclo.	0	1.6%	4.8%	12.2%	29.6%	51.9%
Item 23 - A criança desde cedo deve perceber que escrever serve, por exemplo, para comunicar uma ideia ou transmitir um recado.	0	3.1%	2.6%	11%	28.3%	55%
Item 27 - É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas	0.5%	3.7%	7.3%	16.2%	29.8%	42.9%

Legenda: 1 (discordo completamente), 6 (concordo completamente)

Tabela 9 - Percentagem de respostas na dimensão Holística do questionário sobre as crenças dos pais no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Num primeira leitura (Tabela 9), observamos que as percentagens mais elevadas situam-se, claramente, no ponto 6 da escala que corresponde ao *concordo completamente*. Dos vários itens que constituem esta dimensão, os itens relacionados com a leitura de histórias são bastante expressivos (*item 3 - é importante contar histórias antes da criança saber ler com 82.4%, item 17 - é importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens com 68.3%, item 8 - as crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem com 65.3%*). Verificamos que a maioria dos itens assume percentagens, acima dos 50%, no ponto 6 (*concordo completamente*). No entanto, os itens relacionados com a valorização das tentativas de escrita que a criança faz (*item 18*) ou a importância do contacto com diferentes suportes de escrita (*item 27*) apresentam percentagens abaixo dos 50% (37.4% no *item 18* e 42.9% no *item 27*).

Observamos ainda, pelo conjunto de itens que constituem a dimensão holística, que os pais valorizam também as questões da leitura para aprender a escrever (*item 5*), assim como a função comunicativa da escrita (*item 23*), o encorajamento a nível da oralidade da criança a partir da leitura que é realizada (*item 13*) dando ênfase à aprendizagem informal, antes da entrada para a escola do 1º ciclo (*item 22*).

Realçamos ainda que os itens 18 e 27, itens que reenviam directamente para as tentativas de escrita por parte das crianças e para a utilização funcional da leitura e escrita, são os que obtêm percentagens mais baixas (*item 18 - 37.4%, item 27 - 42.9%*) no ponto 6 (*concordo totalmente*).

Relativamente à dimensão designada de *Técnicista - Práticas*, observamos pela leitura da Tabela 10 que as percentagens distribuem-se de forma mais equilibrada ao longo dos vários pontos da escala, o que não acontecia na dimensão holística.

Dimensão Técnico - Práticas	1	2	3	4	5	6
Item 7 - É necessário para a criança saber as letras do alfabeto e dos seus sons antes de começar a escrever.	9.5%	9%	13.8%	13.2%	23.3%	31.2%
Item 10 A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas.	23.3%	13.2 %	18.5%	19%	12.7%	13.2%
Item 11 - É necessário para a criança ter muita experiência em copiar as letras, palavras e depois as frases, antes de escrever sozinha	15.3%	11.1 %	22.1%	21.1%	20.5%	10.5%
Item 15 A criança precisa de manuais para aprender a ler e a escrever.	14.1%	12%	19.4%	14.1%	24.6%	15.7%

Legenda: 1 (discordo completamente), 6 (concordo completamente)

Tabela 10 - Percentagem de respostas na dimensão Técnico - Práticas do questionário das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

Observamos ainda (Tabela 10) que os pais realçam a questão da criança saber as letras do alfabeto e dos seus sons antes de começar a escrever (*item 7* com 54,5% nos pontos 5 e 6) e a necessidade da utilização de manuais para aprender a ler e a escrever (*item 15* com 40.3% nos pontos 5 e 6).

Em relação aos outros dois itens (*itens 10 e 11*), observamos que os pais concordam, apesar de assumirem um menor grau de concordância face aos itens anteriores, com a ideia que copiar as letras, palavras é importante antes de se saber escrever (*item 11* com 31% nos pontos 4 e 5). O *item 10* diz respeito ao facto das crianças escreverem letras do alfabeto antes de tentarem escrever palavras ou mensagens. Este é o item que revela maior discordância face aos outros itens, sendo que 36.5% dos pais situam as respostas nos pontos 1 e 2.

Ainda sobre as crenças tecnicistas, mas numa outra dimensão, relacionada com a responsabilidade exclusiva da Escola na aprendizagem da leitura e escrita, constatamos (Tabela 11) que os pais discordam mais deste tipo de itens face aos itens das outras dimensões analisadas (Holística e Tecnicista – Práticas). No entanto, verificamos que existe um conjunto de pais que valoriza o conteúdo desta dimensão designada *tecnicista – escola*. Verificamos que há pais que situam as suas respostas no ponto 4 ou acima deste, indicando que concordam com o conteúdo referido. Por exemplo, 24,8% (pontos 4, 5 e 6) dos pais acredita que é Escola que deve ter total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever (*item 20*), embora cerca de metade dos pais (59,4%) dos pais discorde deste tipo de conteúdo (pontos 1 e 2).

Dimensão Tecnicista - Escola	1	2	3	4	5	6
Item 16 Só as crianças dotadas é que aprendem a ler e a escrever antes de serem ensinadas na escola do 1º ciclo.	53.2%	21.1%	9.5%	7.9%	4.7%	3.7%
Item 20 A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever.	38.9%	20.5%	15.8%	7.4%	11.1%	6.3%
Item 24 No Jardim-de-infância as crianças não devem ser ensinadas a escrever letras, palavras e nomes, é na escola do 1º ciclo que essa aprendizagem deve ser feita.	59.6%	19.1%	4.8%	6.4%	6.9%	3.2%
Item 25 As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo.	52.1%	20,5%	9,5%	8,9%	3,7%	5,3%

Legenda: 1 (discordo completamente), 6 (concordo completamente)

Tabela 11 - Percentagem de respostas na dimensão Tecnicista - Escola do questionário sobre as crenças dos pais no processo de aprendizagem da leitura e escrita

Observamos também (Tabela 11) que 17,9% (pontos 4, 5 e 6) concordam que as crianças só estão preparadas para aprender a ler e a escrever quando entram para a escola do 1º ciclo (*item 25*), no entanto uma grande parte dos pais (72.6% nos pontos 1 e 2) discorda, de forma notória, desta ideia.

Em suma, podemos referir que os pais da nossa amostra têm, predominantemente, ideias holísticas sobre a aprendizagem de leitura e escrita na idade pré-escolar, realçando o papel da leitura de histórias. Por outro lado, os pais não excluem a importância de desenvolver práticas mais tecnicistas junto dos filhos (e.g., saber letras e sons, copiar letras e palavras). Ainda numa perspectiva mais tecnicista da aprendizagem da leitura e escrita, apesar de a maioria dos pais discordar, existe uma percentagem de pais, embora pouco expressiva, que percepciona a Escola como a responsabilidade exclusiva da aprendizagem da leitura e escrita das crianças, dando uma ênfase à escola do 1º ciclo como contexto central para aprender a ler e escrever.

1.2 – Crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita

O instrumento utilizado para caracterizar outro tipo de crenças dos pais, nomeadamente as crenças que os pais têm sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita, permitiu distinguir três dimensões distintas: *Papel - Tecnicista* (e.g., *é importante que os pais encorajem os filhos a apontar as letras nos livros*); *Papel – Práticas Holísticas* (e.g., *é importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança*); e *Papel - Leitura de Histórias* (e.g., *é importante que os pais encorajem os filhos a ajudá-los a contar as histórias*).

Para cada dimensão foi realizado o cálculo da média das pontuações dos respectivos itens. Como podemos constatar pela leitura da Tabela 12, todas as dimensões obtiveram uma média acima do valor médio (3.5).

<i>Dimensão</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Papel - Tecnicista</i>	4.81	0.96
<i>Papel – Práticas holísticas</i>	5.20	0.73
<i>Papel – Leitura de histórias</i>	5.62	0.49

(M, média; DP, desvio padrão)

Tabela 12 - Respostas dos pais nas três dimensões do questionário das crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita.

Podemos verificar ainda que são as dimensões que remetem para crenças globalmente *Holísticas (Práticas e Leitura de histórias)* que apresentam médias mais elevadas, próximas do valor máximo (6 pontos), nomeadamente 5.62 na dimensão *Papel – Leitura de Histórias* e 5.20 no *Papel – Práticas Holísticas*. Com uma média inferior (4.81) surge a dimensão *Tecnicista*.

De forma a verificar se as diferenças entre as três dimensões eram significativas, comparámo-las duas a duas utilizando o teste *T-Student* para amostras emparelhadas. Constatámos que as diferenças são estatisticamente significativas (*Papel – Práticas Holísticas/Papel - Leitura de Histórias* $t(194)=-9,12$, $p<.001$; *Papel – Leitura de Histórias/Papel Tecnicista* $t(197)= -12.57$, $p<.001$; *Papel – Práticas Holísticas/Papel - Tecnicista* $t(197)=-6.29$, $p<.001$). Estas diferenças revelam que as dimensões se diferenciam entre si.

Podemos então afirmar que os pais acreditam que têm um papel importante na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, nomeadamente ao nível da leitura de histórias e do desenvolvimento de actividades que promovam a literacia emergente. No entanto, apesar dos pais valorizarem este tipo de concepções, têm a ideia que o seu papel deve estar ligado a actividades de ensino e treino de competências (vertente mais tecnicista), uma vez que estas ideias assumem um valor superior ao valor médio da escala de resposta.

No sentido de perceber melhor cada uma das médias nas diferentes dimensões, analisámos a distribuição das respostas dos pais pelos valores da escala. Em relação à dimensão *Papel - Tecnicista* que obteve uma média de 4.81 (Tabela 12) verificámos que apenas 14.9% dos pais deram respostas abaixo do valor médio (3.5), indicando assim que a maioria dos pais concorda com o conteúdo desta dimensão tecnicista. Sendo que desta maioria de pais, 43.6% deram respostas entre os pontos 5 e 6, indicando que concordam bastante e totalmente com as afirmações. **Assim, podemos referir que a maioria dos pais da nossa amostra acredita que o seu papel é importante ao nível do desenvolvimento de actividades de ensino e de treino de competências na leitura e escrita junto dos filhos.**

Relativamente à dimensão *Papel – Práticas Holísticas*, que obteve um média de 5.20 (Tabela 12), verificámos também pela distribuição de respostas dos pais pelos valores da escala que 70.6% situam-se entre os pontos 5 e 6 da escala. Isto é, a maioria dos pais concorda bastante e totalmente com os itens que remetem para a importância do papel dos pais em práticas que promovem o desenvolvimento da literacia emergente e que valorizam as vertentes funcionais e lúdicas da leitura e

escrita. Verificamos ainda que apenas 4.1% das respostas se situam abaixo no valor médio (3.5) indicando que discordam com o conteúdo desta dimensão.

Por último, na dimensão *Papel – Leitura de Histórias* que obteve uma média de 5.62 (Tabela 12) e pela distribuição de respostas dos pais, verificámos, sem qualquer dúvida, que é a dimensão mais valorizada pelos pais. Uma vez que 93.4% deram respostas entre os pontos 5 e 6 que demonstra, mais uma vez, que os pais concordam muito com as afirmações relativas à leitura de histórias. Realçamos ainda que apenas 1.5% das respostas se situam abaixo, mas próximo do ponto médio (3.5).

Numa análise mais específica, com o intuito de compreender cada uma das dimensões, analisámos a percentagem de respostas para cada um dos itens. Assim, na dimensão *Papel Técnico* podemos observar (Tabela 13) que os pais consideram mais importante estimular os filhos a dizerem o nome das letras (77.9% de respostas nos pontos 5 e 6 da escala), assim como encorajar os filhos a apontar as letras nos livros (68.2% de respostas nos pontos 5 e 6 da escala). Seguidamente, os pais salientam que é importante ajudar os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas (53.1% de respostas nos pontos 5 e 6 da escala) e que é importante ajudar os filhos a saber o alfabeto (58.9% de respostas nos pontos 5 e 6 da escala). Verificamos claramente que os pais valorizam e acreditam que o conceito de letra deve ser estimulado e desenvolvido nas actividades entre pais e filhos.

Papel - Técnico	1	2	3	4	5	6
Item 4 - É importante que os pais encorajem os filhos a apontar as letras nos livros	2.1	1.5	6.2	22.1	28.7	39.5
Item 8 - É importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto.	0.5	3.6	10.3	26.7	29.2	29.7
Item 9 - É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever	6.7	5.7	12.4	22.2	26.8	26.3
Item 15 - É importante que os pais estimulem os filhos a dizer o nome das letras	0.5	1	4.6	15.9	28.2	49.7
Item 17 - É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas.	0.5	3.1	10.8	20.6	21.1	43.8

Legenda: 1 (discordo completamente, 6 concordo completamente)

Tabela 13 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel: percentagem de respostas dos itens da dimensão Papel - Técnico.

Relativamente à dimensão *Papel – Práticas Holísticas*, os resultados da Tabela 14 revelam que os pais pensam que é importante proporcionar materiais (e.g.,

canetas, lápis) para que os filhos realizem as suas primeiras tentativas de escrita antes de saber escrever (93.3% de respostas nos pontos 5 e 6 da escala).

Verificamos que os pais consideram ainda que têm um papel importante em actividades como o brincar com jogos que tenham letras e palavras – *item 11* (85.5% de respostas, nos pontos 5 e 6 da escala). Os pais concordam também que é importante ler e escrever à frente dos filhos, *item 13* (79% de respostas nos pontos 5 e 6 da escala), assim como ler e escrever coisas diversificadas, *item 14* (78.5% de respostas nos pontos 5 e 6 da escala).

Papel - Práticas holísticas	1	2	3	4	5	6
Item 10 - É importante que os pais envolvam os filhos nas rotinas diárias que utilizem a escrita como, por exemplo quando escrevem uma lista de compras para o supermercado, quando escrevem um recado.	1.5%	3.6%	10.8%	25.8%	29.9%	28.4%
Item 11 - É importante que os pais brinquem com os filhos com jogos que tenham letras e palavras	0%	1.5%	2.6%	10.3%	30.9%	54.6%
Item 12 - É importante que os pais dêem aos filhos lápis, canetas e papel para que elas possam fazer as suas tentativas de escrita., mesmo antes de saberem ler e escrever.	0%	0%	2.1%	4.6%	20%	73.3%
Item 13 - É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança	0.5%	0.5%	8.7%	11.3%	27.2%	51.8%
Item 14 - É importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com os filhos	0%	0.5%	4.6%	16.5%	28.5%	50%

Legenda: 1 (discordo completamente, 6 concordo completamente)

Tabela 14 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel: percentagem de respostas dos itens da dimensão Papel - Práticas Holísticas

Podemos afirmar que em relação ao *Papel - Práticas Holísticas*, ou seja, práticas que se direccionam mais para uma perspectiva do desenvolvimento da literacia emergente, os pais valorizam tanto os aspectos da leitura, como da escrita. Referimos também que os pais além de acreditarem que têm um papel importante nas actividades que desenvolvem junto dos filhos, sentem igualmente que são modelos de comportamentos de leitor/escritor.

Por último, sobre a dimensão *Papel – Leitura de Histórias* (Tabela 15), os pais salientam que é muito importante tornar a leitura num momento de prazer com os filhos, *item 6* (97.9% de respostas nos pontos 5 e 6). Observamos ainda que os pais referem também que é importante encorajar os filhos a contar histórias, bem como a deixar que os filhos façam perguntas durante essa leitura (ambos os itens com 91.8% de respostas nos pontos 5 e 6), bem como deixar fazer perguntas acerca dos livros

que lêem aos filhos (94.4% de respostas nos pontos 5 e 6). Os pais consideram ainda relevante falar sobre as imagens à medida que contam a história ao filho (91.3% de respostas nos pontos 5 e 6).

Papel – Leitura de Histórias	1	2	3	4	5	6
Item 1 - É importante que os pais encorajem os filhos a ajudá-los a contar as histórias	1%	0.5%	1%	5.6%	20.5%	71.3%
Item 2 - É importante que os pais façam perguntas acerca dos livros que lêem aos filhos.	0%	0%	1%	4.6%	27.7%	66.7%
Item 3 - É importante que os pais falem acerca das imagens à medida que lêem aos filhos.	0%	0%	1.5%	6.25%	24.1%	67.2%
Item 5 - É importante que os pais deixem que os filhos façam perguntas durante a leitura de histórias.	0.5%	0.5%	1%	6.2%	20.5%	71.3%
Item 6 - É importante que os pais façam da leitura uma actividade agradável.	0%	0%	0.5%	1.5%	17.4%	80.5%

Tabela 15 - Crenças dos pais sobre a importância do seu papel: percentagem de respostas dos itens da dimensão Papel - Leitura de Histórias

Em suma, podemos afirmar que **os pais acreditam que o seu papel é importante para a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos em idade pré-escolar e consideram que o seu papel é orientado por uma abordagem holística, mas também por uma abordagem tecnicista. Os pais consideram que têm um papel relevante no desenvolvimento de competências mais formais e convencionais junto dos filhos (e.g., copiar as letras), assim como atribuem uma grande importância à leitura de histórias e actividades lúdicas da leitura e escrita, bem como entendem que também eles são modelos e mediadores dessa aprendizagem, que se inicia no seio familiar.**

2 – Caracterização das práticas e ambiente de literacia familiar

Relativamente à **caracterização das práticas e do ambiente de literacia familiar**, incluída ainda no primeiro objectivo de estudo, o instrumento analisado permitiu perceber que tipo de práticas de literacia familiar são desenvolvidas pelos pais, assim como forneceu informação sobre o tempo despendido pelos pais e a idade com que iniciam a leitura e escrita com e para os filhos e saber que tipo de materiais, associados à literacia, existem em casa, bem como a sua acessibilidade.

2.1– Tipo de práticas de literacia familiar

Tal como podemos observar na Figura 15 as práticas de literacia familiar utilizadas pelos pais, com mais regularidade, são as *práticas de treino* que assumem uma média de 2.43, ligeiramente acima do ponto médio (2). Seguem-se as *práticas de entretenimento* e, por último, as *práticas do dia-a-dia*.

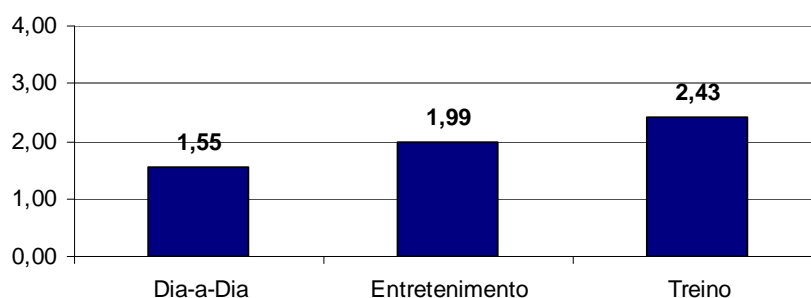


Figura 15 - Média de frequências das práticas de literacia familiar

Com o objectivo de verificar se as diferenças encontradas na frequência de práticas eram significativas, comparámo-las duas a duas utilizando o teste *T-student* para amostras emparelhadas. Constatámos que as diferenças entre o tipo de práticas são todas significativas (dia-a-dia/entretenimento $t(198)=-10,38$, $p<.001$; dia-a-dia/treino $t(198)=-16,63$, $p<.001$; entretenimento/treino $t(198)=-9,89$, $p<.001$). Podemos afirmar claramente que os pais direccionam as suas práticas para actividades de ensino e treino de competências da leitura e escrita. Com menor regularidade, os pais utilizam a leitura e escrita nos seus tempos livres e momentos de lazer (entretenimento) e, por último, os pais integram pouco a leitura e escrita nas suas rotinas familiares e nas actividades do dia-a-dia.

No sentido de caracterizar melhor quais as práticas que os pais mais valorizam, foi realizada uma análise dos itens que integram cada um dos tipos de práticas. Assim, podemos constatar que os pais a nível das *práticas de treino* (Tabela 16), mais desenvolvidas pelos pais, destacam-se itens como o *dizer o nome das letras* (com frequência, 42.4% e com muita frequência, 41.9%); e *escrever letras* (com frequência, 40.9% e com muita frequência, 36.9%). *Ler o nome do filho(a)* é uma prática bastante utilizada pelos pais, sendo que 33.8% a referem com frequência e 44.9% a usam com muita frequência. Seguidamente, aparecem práticas indicadas pelos pais como práticas frequentes, tais como *escrever algumas palavras* (34.3%), *escrever o nome do filho(a)* (32.8%) e *ler o nome e escrever o nome de familiares e amigos* (ambas com 31.8%).

Itens	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência	Com muita frequência
1. Dizer o nome das letras	0%	2.5%	13.1%	42.4%	41.9%
2. Escrever letras	0%	4%	18.2%	40.9%	36.9%
3. ler o nome dele(a)	1%	3%	16.2%	33.8%	44.9%
4. Escrever o nome dele(a)	1.5%	4%	14.1%	32.8%	47%
5. Ler nome de familiares u amigos	4.5%	11.6%	26.8%	31.8%	23.7%
7. Escrever nome de familiares ou amigos	8.1%	15.2%	23.2%	31.8%	21.7%
8. Escrever algumas palavras	5.1%	15.2%	25.8%	34.3%	19.2%
9. Ler palavras realçando sons	6.6%	14.6%	20.7%	30.8%	27.3%

Tabela 16 - Percentagem de respostas em cada item das práticas de treino.

Relativamente às *práticas de entretenimento* (Tabela 17), o segundo tipo de prática mais desenvolvido pelos pais, a *leitura de histórias* surge como a prática mais apontada, assumindo 30.8% com frequência e 48.5% com muita frequência.

Itens	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência	Com muita frequência
1. Ler histórias	1%	1.5%	18.2%	30.8%	48.5%
2. Escrever histórias	31.3%	34.3%	22.7%	10.1%	1.5%
3. Ler rimas e lenga-lengas	6.6%	19.7%	37.9%	21.7%	14.1%
4. Escrever rimas e lenga-lengas	47%	30.3%	15.7%	6.1%	1%
5. Ler legendas de filmes	5.6%	19.2%	40.9%	24.2%	10.1%
6. Ir à Biblioteca	33.8%	27.8%	19.7%	11.6%	6.6%
7. Jogar jogos no computador	9.6%	20.2%	34.3%	22.7%	12.6%
8. Fazer puzzles de palavras	4.5%	9.1%	39.4%	27.3%	19.7%
9. Ir a livrarias ou locais de venda de livros	2.5%	10.6%	37.4%	29.3%	19.7%

Tabela 17 - Percentagem de respostas em cada item das práticas de entretenimento.

Curiosamente, a *escrita de histórias* é aquela que é referida pelos pais como uma prática que nunca fazem com os filhos (31.3%) ou que fazem poucas vezes (34.3%). Ainda sobre as actividades de leitura e escrita ligada ao lazer e tempos livres, surgem o *fazer puzzles* (27.3% com frequência e 19.7% com muita frequência) e *ir a livrarias ou locais de venda de livros* (29.3% com frequência e 19.7% com muita frequência). Por outro lado, os pais não vão com regularidade com o filho(a) à

biblioteca sendo que 33.8% referem que nunca vão e 27.8% indicam que vão poucas vezes.

Nas *práticas do dia-a-dia*, as menos valorizadas pelos pais, são apontadas como frequentes a *leitura de cartazes publicitários* (39.4%) e a *leitura de rótulos de embalagens* (36.9%). Não há nenhuma prática que se destaque com a regularidade de muita frequência e a que obtém um valor mais elevado é a *leitura de rótulos de embalagem* com 11.1%. A *leitura de receitas de culinária* é uma prática que 58.1% dos pais refere que nunca realizam, e a *leitura e escrita de cartas* é apontada como uma actividade realizada poucas vezes, 40.4% e 37.4% respectivamente (Tabela 18).

<i>Itens</i>	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Com frequência</i>	<i>Com muita frequência</i>
1. <i>Ler receitas de culinária</i>	26.8%	31.3%	34.8%	5.1%	2%
2. <i>Escrever receitas culinárias</i>	58.1%	25.8%	13.6%	2%	0.5%
3. <i>Ler cartas</i>	20,2%	40.4%	28.8%	8.1%	1%
4. <i>Escrever cartas</i>	26.3%	37.4%	23.7%	10.6%	1%
5. <i>Ler recados</i>	13.6%	22.2%	36.9%	22.2%	4.5%
6. <i>Escrever recados</i>	26.3%	25.3%	27.3%	16.7%	3.5%
7. <i>Ler listas de compras</i>	24.2%	22.7%	28.8%	17,2%	6.6%
8. <i>Escrever lista de compras</i>	24.7%	23.2%	24.7%	22.2%	5.1%
9. <i>Ler cartazes publicitários</i>	4%	13.6%	34.3%	39.4%	8.6%
10. <i>Ler rótulo de embalagens</i>	6.1%	7.6%	38.4%	36.9%	11.1%

Tabela 18 - Percentagem de respostas em cada item das práticas do dia-a-dia.

Em suma, podemos referir que **a nível das práticas desenvolvidas pelos pais da nossa amostra, são práticas maioritariamente de treino que salientam os aspectos técnicos da linguagem escrita** (e.g., ler e escrever letras, ler e escrever o nome). **Nas práticas de entretenimento destacam-se as actividades de leitura face às actividades de escrita** (e.g., ler histórias, 48,5% refere *com muita frequência*; escrever histórias 31.3% refere que *nunca* o faz). **As práticas do dia-a-dia são, notoriamente, menos desenvolvidas, uma vez que as percentagens mais elevadas situam-se no *nunca*, *poucas vezes* e *algumas vezes*. É também evidente que as actividades de leitura são mais regulares que as actividades de escrita.**

2.2– Ambiente de literacia familiar

Em relação à caracterização do ambiente de literacia familiar foram analisadas questões relacionadas com a idade e *tempo de leitura e escrita* e *questões relacionadas com os materiais e a sua acessibilidade*.

Em relação às questões sobre a *idade e tempo de leitura e escrita*, podemos observar na Figura 16 que na questão: “*Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram a ler com e para ele(a)?*” observamos, claramente, que a maioria do pais (86.9%) começam a ler com e para os filhos nos dois primeiros anos de vida. Verifica-se que 38.9% dos pais iniciam esta actividade durante o primeiro ano, 27.8%, no primeiro ano de vida e 20.2% aos 2 anos. A partir dos 3 anos é notório o decréscimo de respostas (8.6% referem aos 3 anos, 2.5% aos 4 anos e 1.5% aos 5 anos).

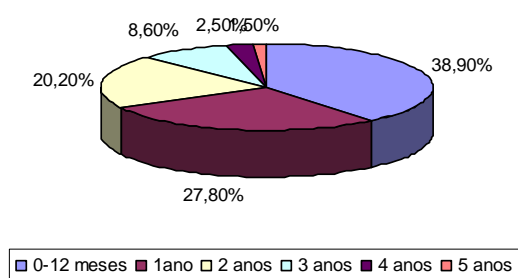


Figura 16 - Idade de início da leitura com e para os filhos

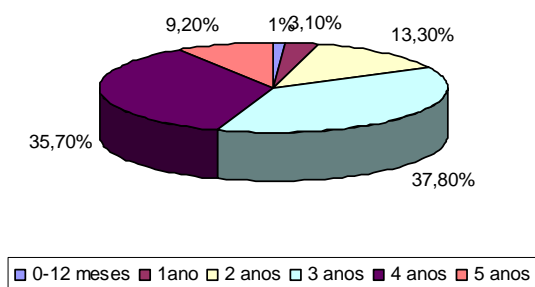


Figura 17 - Idade de início da escrita com e para os filhos

Com resultados bastante diferentes, 82.7% dos pais indicam que começam a escrever com e para os filhos a partir do 3 anos de idade. Especificamente, 37.8% referem que iniciam aos 3 anos, 35.7% aos 4 anos e, com menor percentagem, 9.2% aos 5 anos. Fazendo uma comparação entre a idade de início de leitura e escrita que os pais fazem com os filhos, verificamos que a leitura assume uma percentagem de 38.9% durante o primeiro ano de vida, contrastando com a escrita que apenas foi referida por 1% dos pais.

Um outro aspecto questionado aos pais, diz respeito ao tempo que eles dispensam semanalmente com os filhos para a leitura e escrita. Assim, observamos na Figura 18, na questão “*Que tempo utiliza por semana em leitura com o vosso filho(a)?*”, que 37.2% dos pais gastam mais de 1 hora por semana para a leitura com os filhos. Seguem-se 20.4% dos pais, que referem dispensar entre 45 minutos a 1 hora por semana para a leitura com os filhos. Com menor e igual percentagem, 17.3% dos pais referem que dispensam entre 30 e 45 minutos e entre 15 e 30 minutos por semana para a leitura com os filhos. Por último, 7.6% dos pais indicam que dedicam menos de 15 minutos semanais para a leitura.

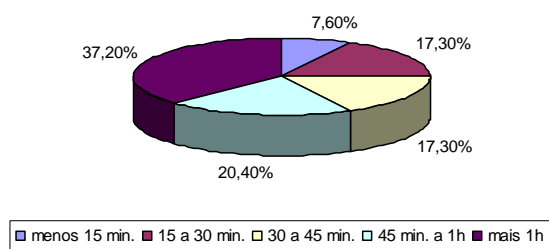


Figura 18 - Tempo semanal despendido para a leitura

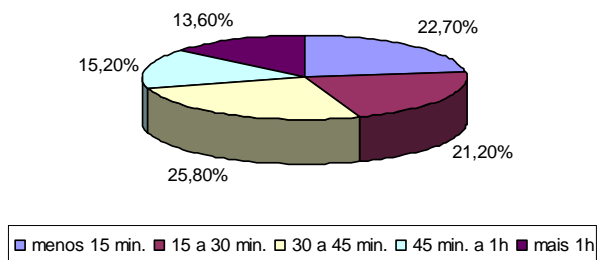


Figura 19 - Tempo semanal despendido para a escrita

De forma não tão evidente como nos resultados anteriores, observamos diferenças a nível do tempo gasto pelos pais para a leitura e para a escrita com os filhos. Verificamos percentagens mais baixas para a escrita comparativamente com a leitura. Assim, como observamos na Figura 19, 21% dos pais gastam mais de 1 hora semanalmente com a escrita, 15.2% entre 45 minutos e 1 hora e 25.8% entre 30 a 45 minutos. Observamos, nitidamente, uma diferença, entre leitura e escrita no indicador *menos 15 minutos semanais*, uma vez que 22.7% referem a escrita e 7.6% a leitura.

Ainda no âmbito das questões relacionadas com o tempo de leitura e escrita, os pais também foram questionados sobre a frequência com que lêem histórias aos filhos. Relativamente a este aspecto podemos verificar, pela leitura da Figura 20, que 31.1% dos pais lêem histórias ao filho *algumas vezes por semana*, 28.3% referem *todos os dias* e 20.2% referem *uma vez por mês*. Com menor percentagem de respostas verificamos que 4.5% referem ler *uma vez por semana*, 8.1% afirmam que *raramente* lêem histórias e 7.6% *nunca* lêem histórias.

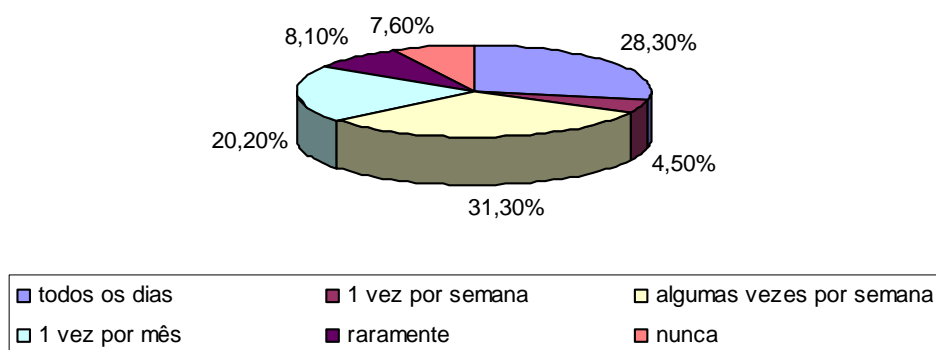


Figura 20 - Frequência com que os pais lêem histórias aos filhos

No seguimento desta questão sobre o tempo de leitura de histórias, questionou-se os pais sobre a preferência de livro dos filhos. Assim, 78,8% dos pais

referem que os filhos têm livros preferidos e 21.2% referem que não têm. Foi solicitado ainda que os pais indicassem os livros preferidos dos filhos. A resposta a esta questão foi sujeita a análise de conteúdo e, como observamos na seguinte Tabela 18 a preferência é salientada nos livros de histórias (e.g., Dora, livro da selva), seguidamente surgem os livros temáticos (e.g., livros sobre Natal, sobre planetas) e livros sobre contos tradicionais (e.g., Cinderela, Capuchinho Vermelho). Com menor percentagem aparecem os dicionários/enciclopédias (e.g., enciclopédia dos animais), livros de actividades (e.g., livro da Barbie de autocolantes) e livros de lengalengas e rimas (e.g. lengalengas dos nomes).

Livros Preferidos	Frequência	Percentagem
Livros infantis	43	61.42%
Livros temáticos	23	32.85%
Livros – histórias tradicionais	15	21.42%
Dicionários/Enciclopédias	9	12.85%
Livros Actividades	6	8.57%
Livros lengalengas /rimas	2	2.85%

(n=94)

Tabela 19 - Frequência e percentagem dos livros preferidos pelos filhos.

Ainda sobre a caracterização do ambiente de literacia familiar, tal como foi referido anteriormente, foram analisadas questões relativas aos materiais e à sua acessibilidade. Neste sentido, os pais foram questionados sobre a existência de canetas, lápis, papel e livros em casa, a quantidade de livros infantis e de adultos, a frequência da compra de livros, bem como a utilização do computador para leitura e escrita.

Constatámos que 99% dos pais referem que existe canetas, papel e lápis em casa, sendo que 74.7% dos pais afirmam que os filhos têm que lhes pedir (pai ou mãe) para utilizar os referidos materiais e 25.3% indicam que o filho pode ir buscá-los sozinho. Praticamente todos os pais (99.5%) afirmam que existem livros em casa. Sobre a acessibilidade dos livros, 78.3% dos pais referem que o filho tem que pedir (pai ou mãe) para utilizar os livros e 21.2% referem que os filhos vão buscar os livros sozinhos.

Relativamente à quantidade de livros infantis e de adultos, podemos observar pela leitura das Figuras 21 e 22 os seguintes resultados:

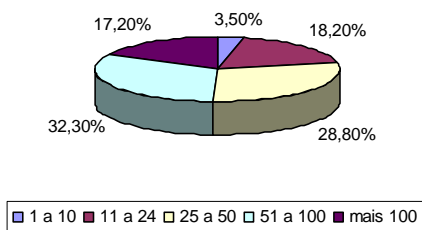


Figura 21 - Quantidade de livros infantis existentes em casa

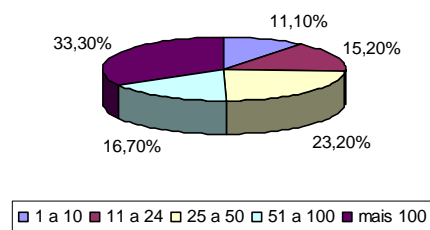


Figura 22 - Quantidade de livros de adultos existentes em casa

Numa primeira leitura destaca-se, na quantidade *mais de 100 livros*, que 33.3% dos pais referem os livros para adultos e 17.2% os livros infantis. No entanto, há mais pais a referirem entre 51 a 100 livros infantis (28.8%), comparativamente com a referência aos livros para adultos (23.2%). Existe também uma maior percentagem de pais a referirem a existência de cerca de 24 a 50 livros infantis (32.3%) face aos livros para adultos (16.7%). Apesar dos pais referirem a existência de um maior número de livros (mais de 100) para adultos do que de livros infantis, verificamos também que há uma menor percentagem de pais que refere ter de 1 a 10 livros infantis (3.5%) comparando com os livros para adultos (11.1%).

Um outro aspecto analisado sobre os materiais e a sua acessibilidade, foi a regularidade com que os pais compram livros aos filhos. Tal como mostra a Figura 23, destaca-se que 44.9% dos pais afirma comprar livros aos filhos *mensalmente*.

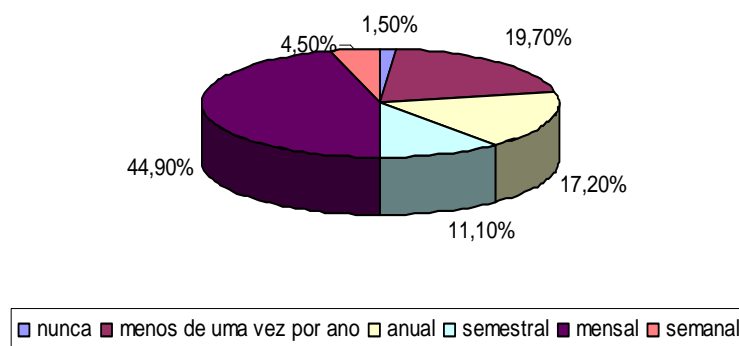


Figura 23 - Regularidade na compra de livros

Com as percentagens mais reduzidas, verificamos que 1.5% dos pais nunca compra livros aos filhos e 4.5% dos pais compram-nos semanalmente.

Um último aspecto analisado foi a utilização do computador por parte dos filhos e a sua acessibilidade, bem como o seu uso para as actividades de escrita. Assim, verificamos que 90.9% dos pais afirma ter computador em casa, sendo que 9.1% afirma não o ter.

Dos 90.9% de pais que referem ter computador em casa, 80.3% indica que o filho pode utilizá-lo e 18.7% afirma que o filho não o pode utilizar. Relativamente à acessibilidade do computador, 63.1% dos pais afirmam que o filho quando quer utilizar o computador pode usá-lo sozinho, enquanto 32.8% dos pais referem que o filho precisa de pedir ao pai ou à mãe. Podemos afirmar que, de forma geral, a maioria das crianças tem acesso ao computador e tem autonomia para a sua utilização.

Quanto à utilização do computador, tal como observamos na Figura 24, a maior percentagem de pais (40.4%) refere que os filhos *nunca* utilizam o computador para a escrita, contrastando com 2.5% dos pais que referem que os filhos usam o computador para a escrita com *muita frequência*.

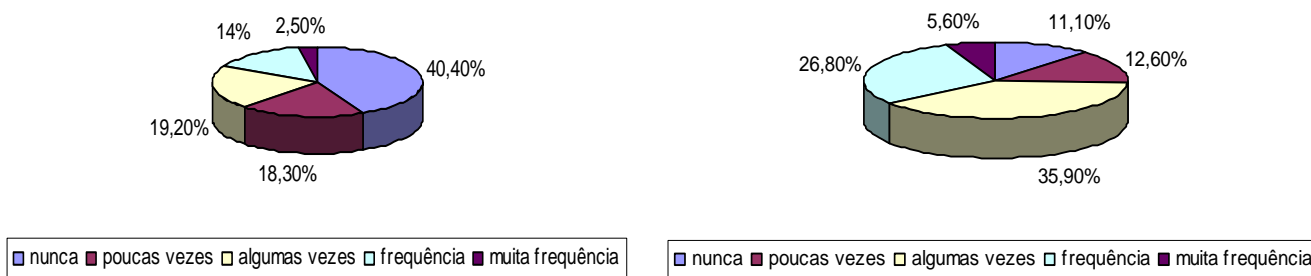


Figura 24 - Utilização do computador para a escrita

Figura 25 - Utilização do computador para outras coisas

Constatamos ainda que, relativamente à questão *o seu filho(a) utiliza o computador para outras coisas?*, as percentagens foram mais elevadas relativamente às percentagens da escrita (Figura 25). Especificamente, 35.9% dos pais afirma que o filho(a) utiliza o computador *algumas vezes* para outras coisas e 26.8% refere que esse tipo de utilização é frequente. A diferença maior situa-se na não utilização do computador, uma vez que 40.4% dos pais refere que *nunca* utilizam o computador para a escrita e apenas 11.1% referem que *nunca* o utilizam para outras coisas. De forma a perceber para que outras coisas os filhos utilizam o computador, foi solicitado aos pais que especificassem outras formas de utilização.

Uso do computador	Frequência	Porcentagem
Jogar	25	26,5%
Desenhar/Pintar	11	11,7%
Internet (e.g., ver sites)	4	4,3%
Ouvir música	1	1,06%

(n=94)

Tabela 20 - Frequência e porcentagem da utilização do computador para outras coisas.

Pela leitura da Tabela 20, observamos que os pais referem com mais frequência que os filhos usam o computador para jogar, seguidamente para desenhar ou pintar e, com menos frequência, a utilização da internet para ver sites ou realizar pesquisas e para ouvir música.

Em síntese, sobre a caracterização das práticas e do ambiente de literacia familiar, podemos afirmar que as práticas mais desenvolvidas pelos pais são práticas de treino onde são realizadas actividades mais direccionadas para o ensino e treino de competências de leitura e escrita. Neste tipo de práticas os pais valorizam que o(a) filho(a) saiba o dizer e escrever letras, ler e escrever o nome dele, de familiares ou de amigos, assim como escrever algumas palavras. Com menos regularidade, destacam-se as práticas de entretenimento, sendo a leitura de histórias a prática mais apontada pelos pais, seguindo-se o jogo (e.g., fazer puzzles) e as idas à livraria ou a locais de venda de livros. **Constatamos ainda que os pais valorizam pouco nas suas práticas a funcionalidade da leitura e escrita nas rotinas diárias, uma vez que as práticas do dia-a-dia são as menos desenvolvidas.**

Relativamente a prática de leitura de histórias, podemos afirmar que é uma prática que se evidencia, de forma implícita ou explícita, ao longo das questões sobre a caracterização do ambiente e práticas de literacia familiar. Neste sentido, observamos pelo resultados anteriores que **os pais desenvolvem claramente mais práticas de leitura do que práticas de escrita, e que o seu início é mais precoce para a leitura do que para a escrita.** Verificamos que é até aos dois anos que a maior parte dos pais começa a ler para e com os filhos, enquanto que o início da escrita surge um pouco mais tarde, a partir do 3 anos. Por outro lado, os pais também dependem mais tempo na leitura semanal com e para os filhos, comparativamente com a escrita. Especificamente, 28.3% dos pais afirmam ler histórias todos os dias aos filhos e 31.3% afirma ler histórias algumas vezes por semana.

Verificamos ainda que as crianças têm contacto com o livro, uma vez que a maioria dos pais afirma ter livros em casa, quer para adultos quer para crianças,

verificando-se que apenas 3.5% dos pais referem a não existência de livros infantis no seu ambiente familiar. Relativamente à aquisição de livros, apesar da diferença na regularidade da compra, apenas 1.5% dos pais referem que não compram livros aos filhos.

As práticas mais ligadas à escrita também estão presentes, contudo verificamos, ao longo desta caracterização, que estas surgem com frequências ou percentagens inferiores à leitura.

Com o intuito de caracterizar melhor o ambiente de literacia familiar fomos verificar as eventuais associações entre os aspectos relacionados com tempo de leitura e escrita, materiais de leitura e escrita e a sua acessibilidade. Assim, podemos observar, numa primeira leitura da Tabela 21, que a quantidade de livros (infantis ou adultos) existentes em casa apresenta uma associação positiva e significativa com itens relacionados com a leitura no geral. Isto é, os ambientes que proporcionam um maior número de livros infantis ou de adultos estão associados a pais que utilizam mais tempo para a leitura e que iniciam mais cedo esse tipo de prática. A quantidade de livros infantis existentes em casa também está associada positivamente à frequência com que os pais lêem história aos filhos.

Questões relacionadas com tempo de leitura e escrita		Materiais de leitura e escrita e a sua acessibilidade		
		<i>Quantidade livros infantis</i>	<i>Quantidade livros para adultos</i>	<i>Compra de livros</i>
<i>Tempo utilizado para a leitura</i>	r_s sig.	.338** .000	.312** .000	.295** .000
<i>Frequência da leitura de histórias</i>	r_s sig.	.240** .001	.371** .000	.652** .000
<i>Idade de começo da leitura</i>	r_s sig.	-.377** .000	-.469** .000	-.310** .000

** significativo para $p < 0.01$.

Tabela 21 - Relação entre variáveis do ambiente de literacia familiar.

Numa segunda leitura da Tabela 21 verificamos que a compra de livros apresenta uma associação positiva com o tempo de leitura e a frequência de leitura de histórias. Neste aspecto, observamos que os pais que dizem comprar mais livros são aqueles que iniciam a leitura mais cedo junto dos filhos e lêem com frequência histórias aos seus filhos, assumindo uma associação moderada ($r_s = .652$).

Relativamente aos itens relacionados com o tempo de leitura e escrita, constatamos (Tabela 21) que o tempo de leitura se associa positivamente com a frequência de leitura de histórias e com o tempo utilizado para a escrita. Podemos

afirmar que a um maior tempo de leitura está associado uma frequência maior de leitura de histórias e a mais tempo dedicado à escrita. Por outro lado, observamos que o tempo de leitura está associada negativamente à idade com que os pais começam a ler junto dos filhos. Isto é, os pais que começam mais cedo a ler dedicam mais tempo para a leitura.

Ainda em relação à idade com que iniciam a prática de leitura e escrita, observamos que ambas se relacionam positivamente. Sendo assim, parecem ser duas práticas que se iniciam e se desenvolvem de forma paralela.

		Tempo de leitura	Idade de começo da escrita	Idade de começo da leitura
Frequência de histórias	r_s	.368	-.156	-.316
	sig.	.000	.029	.000
Tempo utilizado para escrita	r_s	.377	.237	-.043
	sig.	.000	.001	.555
Idade de começo da leitura	r_s	-.357	.238	-
	sig.	.000	.001	

** significativo para $p < .01$; * significativo para $p < .05$

Tabela 22 - Relação entre itens que constituem o tempo de leitura e escrita.

Relativamente à frequência de leitura de histórias, verificamos que esta se associa positivamente com o tempo de leitura. Por outro lado, os pais que iniciam mais cedo a leitura e escrita junto dos filhos são os que referem ler com mais frequência histórias.

Ainda na exploração da caracterização do ambiente de literacia familiar, destacamos os resultados mais relevantes das associações significativas entre os itens que nos fornecem informação sobre os materiais de leitura e escrita e a sua acessibilidade. Deste modo, realçamos que há uma associação significativa e positiva entre a quantidade de livros infantis e a quantidade de livros para adultos existentes em casa ($r_s = .532$, $p < .001$), assim como existe uma associação positiva entre a quantidade de livros para adultos e a compra de livros ($r_s = .326$, $p < .001$) e de livros infantis também com a compra de livros ($r_s = .228$, $p = .001$). Por último, a quantidade de livros infantis e para adultos também está relacionada com a existência de computador em casa ($r_s = .186$, $p < .01$ – livros infantis e $r_s = .269$, $p < .001$ – livros para adultos), reforçando que num ambiente onde se proporciona o contacto com os livros, também surge outro tipo de recurso (computador) que poderá estar ligado às questões da leitura e escrita.

Em relação aos itens relativos à existência, acessibilidade e uso do computador, salientamos que a existência do computador está associada positivamente com a utilização do computador para a escrita ($r_s = .220$, $p < .01$). A utilização do computador para outras coisas (e.g., para jogar) apresenta uma associação positiva com a acessibilidade ($r_s = .540$, $p < .001$) e com a utilização para a escrita ($r_s = .562$, $p < .001$).

2.3 – Relação entre práticas dos pais e ambiente de literacia familiar

Na análise da relação entre práticas de literacia desenvolvidas pelos pais e o ambiente, observamos numa primeira leitura da Tabela 23 que as práticas de literacia familiar estão associadas a indicadores do ambiente de literacia familiar.

Ambiente de literacia familiar		Práticas Dia-a-dia	Práticas Entretenimento	Práticas Treino
Idade de começo da leitura	r_s sig.	-.273** .000	-.305** .000	-.194** .006
Idade de começo da escrita	r_s sig.	-.350** .000	-.283** .000	-.236** .001
Tempo utilizado para a leitura	r_s sig.	.271** .000	.321** .000	.259** .000
Tempo utilizado para a escrita	r_s sig.	.375** .000	.396** .000	.407** .000
Frequência de Leitura de histórias	r_s sig.	.241** .001	.215** .002	.199** .005
Quantidade de livros infantis	r_s sig.	.225** .001	.365** .000	.133 .062
Ambiente de literacia familiar		Práticas Dia-a-dia	Práticas Entretenimento	Práticas Treino
Quantidade de livros para adultos	r_s sig.	.198** .005	.265** .000	.161* .024
Compra de livros	r_s sig.	.187** .009	.279** .000	.184** .010
Existência de computador	r_s sig.	.131 .066	.277** .000	.203** .004
Utilização do computador para a escrita	r_s sig.	.189* .010	.160* .029	.145* .049

** significativo para $p < 0.01$; * significativo para $p < 0.05$

Tabela 23 - Relação entre as práticas dos pais e o ambiente de literacia familiar.

Verificamos também que existem alguns tipos de práticas que apresentam associações maiores do que outras. Por exemplo, as práticas do dia-a-dia e de entretenimento apresentam associações negativas maiores com a idade de começo da leitura e escrita, com o tempo de leitura e com a frequência de leitura de histórias

comparativamente com as práticas de treino. Por outras palavras, parece-nos que os pais que referem desenvolver mais prática de dia-a-dia e de entretenimento iniciam mais precocemente a leitura e escrita junto dos filhos, bem como despendem mais tempo para a leitura em geral e para a leitura de histórias. No entanto, as práticas de treino assumem valores mais elevados, sendo considerada uma associação moderada ($r_s = 407$), com o tempo que os pais dedicam à escrita.

Relativamente aos materiais, observamos (Tabela 23) que só as práticas do dia-a-dia e de entretenimento é que apresentam uma associação positiva com a quantidade de livros infantis existentes em casa (dia-a-dia, $r_s = .225$, entretenimento, $r_s = .365$; treino). Em relação à quantidade de livros para, verificamos que as práticas de entretenimento surgem com uma associação maior ($r_s = .265$), depois as práticas do dia-a-dia ($r_s = .198$) e, seguidamente, as práticas de treino ($r_s = .161$). Observamos ainda, na existência de computador, que são as práticas de entretenimento e de treino que revelam uma associação positiva com este indicador. No entanto, a utilização do computador para a escrita surge associada, embora com valores muito baixos, com os três tipos de práticas.

Em suma, sobre a caracterização das práticas desenvolvidas pelos pais e o ambiente de literacia familiar, **podemos referir que os pais utilizam mais práticas de treino, seguidamente de entretenimento e, por último do dia-a-dia.** No entanto, salienta-se que a **prática de leitura de histórias parece ser relevante no âmbito da literacia familiar.** Constatamos que o tempo e precocidade da leitura e escrita, bem como a frequência de leitura de histórias são aspectos realçados pelos pais e, por sua vez, estão associados positivamente mais às práticas do dia-a-dia e de entretenimento do que às práticas do treino. Verificamos ainda, em termos de materiais, a quantidade de livros (infantis e adultos) parece ser um indicador que apresenta uma associação significativa e positiva quer com as questões do tempo e precocidade de leitura, quer com a frequência de histórias. É ainda um indicador que surge associado aos três tipos de práticas, apresentando uma associação mais forte com as práticas do dia-a-dia e de entretenimento, menos forte com as práticas de treino. **Destaca-se ainda que os pais, independentemente do tipo de práticas, utilizam o computador como recurso que apoia actividades ligadas à escrita.**

3 – Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e a escrita e o ambiente e práticas de literacia familiar

Relativamente às crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, tal como foi referido anteriormente, foram analisados dois tipos de crenças.

Um tipo de crenças mais geral que procura caracterizar a ideia que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, destacando-se um tipo holístico e um tipo mais tecnicista. Um outro tipo de crenças, mais específico, que se prende com a ideia que os pais têm sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita. Neste tipo de crenças são realçados aspectos mais directos da intervenção do papel dos pais nesse processo.

Por último os resultados que se seguem dizem respeito à **análise da relação que existe entre as crenças, ambiente e práticas de literacia dos pais**, presente ainda no primeiro objectivo de estudo.

3.1 – Relação entre as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar

Numa primeira leitura da Tabela 24 podemos verificar que houve uma associação positiva e significativa entre as *crenças holísticas* sobre a aprendizagem da leitura e escrita com as práticas de literacia (dia-a-dia, entretenimento e treino). Especificamente a associação é mais positiva com as práticas de treino ($r_s = .277$), seguindo-se as práticas de entretenimento ($r_s = .233$) e, por último, as práticas do dia-a-dia ($r_s = .224$).

Crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita		Práticas Dia-a-Dia	Práticas Entretenimento	Práticas Treino
Holísticas	r_s	.224**	.233**	.277**
	sig.	.002	.001	.000
Técnicistas – Práticas	r_s	-.093	-.142	-.171
	sig.	.199	.051	.018
Técnicistas – Escola	r_s	-.123	-.211**	-.314**
	sig.	.091	.003	.000

** significativo para $p < 0.01$, * significativo para $p < 0.05$

Tabela 24 - Relação entre as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar.

Constatamos ainda que os pais que se identificam mais com uma perspectiva holística não só desenvolvem práticas consonantes com esse tipo de crenças, mas também desenvolvem práticas de treino onde são realçados os aspectos mais formais e tecnicistas da leitura e escrita.

Relativamente à dimensão *Técnicistas – Escola*, tal como era esperado, os pais que se aproximam mais da ideia de que a escola tem a responsabilidade

exclusiva na aprendizagem da leitura e escrita são os que desenvolvem menos práticas de literacia, existindo uma correlação negativa, mas só significativa com as práticas de entretenimento ($r_s = -.211$) e de treino ($r_s = .314$). Em relação aos resultados obtidos entre as crenças Tecnicistas – *Práticas* e as práticas de literacia familiar, verificamos que as correlações são negativas, mas nenhuma assume valores significativos. Pelo que não podemos dizer que este tipo de crenças esteja associado a um determinado tipo de práticas de literacia.

3.2 – Relação entre as crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar

Relativamente às crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos (Tabela 25), observamos que quanto mais os pais se situam próximo de uma abordagem holística (dimensões *Papel - Práticas Holísticas* e *Papel – Leitura de Histórias*) mais desenvolvem práticas de literacia familiar.

Crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita		Práticas Dia-a-Dia	Práticas Entretenimento	Práticas Treino
Papel – Práticas Holísticas	r_s sig.	.190** .008	.228** .001	.259** .000
Papel – Leitura Histórias	r_s sig.	.154* .031	.184* .010	.133 .064
Papel – Tecnicista	r_s sig.	-.102 .156	-.069 .338	.065 .364

** significativo para $p < 0.01$, *significativo para $p < 0.05$

Tabela 25 - Relação entre crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar.

Pelos resultados da Tabela 25, observamos que a dimensão *Papel – Práticas Holísticas* apresenta associações significativas com os três tipos de prática, maior com as práticas de treino ($r_s = .259$), seguindo-se as práticas de entretenimento ($r_s = .228$) e, por último, as práticas do dia-a-dia ($r_s = .190$). Com valores ligeiramente inferiores, a dimensão *Papel – Leitura de Histórias* também apresenta uma associação positiva e significativa com as práticas de entretenimento ($r_s = .184$) e com as práticas do dia-a-dia ($r_s = .154$), não havendo uma associação significativa com as práticas de treino. Verificamos que, à semelhança de resultados anteriores, quanto mais os pais

percepcionam que as suas práticas holísticas como importantes, mais práticas de literacia familiar referem desenvolver.

Pelos resultados da Tabela 25 ainda observamos também que a dimensão *Papel – tecnicista* não apresenta associações significativas com as práticas de literacia familiar. Sendo assim, os nossos resultados apontam para que este tipo de crenças não esteja associado a um tipo de práticas específico.

Em suma, relativamente à associação entre as crenças dos pais e as práticas de literacia familiar parece existir um ponto de convergência, na medida em que as crenças orientadas para uma perspectiva holística, quer sobre aprendizagem da leitura e escrita quer sobre a importância do papel dos pais, relacionam-se positiva e significativamente com as práticas de literacia familiar. Verificámos também que quanto mais os pais se situam mais numa perspectiva da literacia emergente, valorizando as vertentes lúdica e funcional da leitura e escrita, mais práticas de literacia familiar desenvolvem. No entanto, essas práticas tanto são orientadas para essa perspectiva holística (dia-a-dia e entretenimento) como para uma perspectiva mais tecnicista (treino). Os nossos resultados ainda evidenciaram que quanto mais os pais atribuem à escola um papel de responsabilidade exclusiva na aprendizagem leitura e escrita e percepcionam o seu papel como mais tecnicista, menos práticas de entretenimento e de treino desenvolvem, uma vez que a sua associação foi negativa e significativa.

Numa outra análise sobre as crenças dos pais, a Tabela 26 mostra os resultados sobre a relação entre os dois tipos de crenças considerados no estudo. Podemos observar que as crenças holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita estão associadas positivamente com as crenças holísticas sobre a importância do papel dos pais. Assim como as crenças *Tecnicistas – Práticas* estão associadas positivamente com as crenças tecnicistas sobre a importância do papel dos pais.

Em relação às crenças *Tecnicistas – Escola* observamos que apresentam uma associação negativa e significativa com as crenças sobre a importância do papel, quer sejam holísticas ou mais tecnicistas. Este facto revela uma tendência para que quanto mais os pais acreditam que a escola tem a responsabilidade exclusiva na aprendizagem da leitura e escrita, mais consideram ter uma menor responsabilidade a nível do seu papel neste tipo de aprendizagem.

Crenças – aprendizagem da leitura e escrita		Crenças - papel dos pais		
		Papel: Práticas Holísticas	Papel: Leitura Histórias	Papel: Tecnicista
Crenças Holísticas	r_s sig.	.499** .000	.476** .000	.156* .030
Crenças Tecnicistas - Práticas	r_s sig.	.027 .708	.033 .650	.389** .000
Crenças tecnicistas - escola	r_s	-.263**	-.199**	-.159*
	sig.	.000	.006	.031

Tabela 26 - Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e sobre a importância do seu papel.

Numa outra leitura da Tabela 26 verificamos que as crenças holísticas apresentam uma correlação moderada com as crenças *papel – práticas holísticas* ($r_s=.499$) e *papel – leitura de histórias* ($r_s=.476$), revelando que os pais quanto mais apresentam ideias holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita, mais consideram ter um papel mais activo e participado juntos dos filhos nesse tipo de aprendizagem, quer numa vertente mais holística (práticas holísticas e leitura de histórias). No entanto, este tipo de crenças também se associa, com valores mais baixos, às *crenças – papel tecnicista* ($r_s=.156$), revelando que os pais também sentem que o seu papel se estende a este tipo de abordagem.

Verificamos ainda que quanto mais os pais apresentam ideias tecnicistas da literacia emergente, mais consideram que o seu papel é importante no desenvolvimento de práticas consonantes com essa perspectiva ($r_s=.389$). Por outro lado, quanto mais os pais atribuem à escola o papel principal na aprendizagem da leitura e escrita, menos sentem que o seu papel é importante e participado no desenvolvimento da literacia emergente dos filhos.

3.3 – Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e ambiente de literacia familiar

Relativamente às crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, verificamos que estas se relacionam com alguns aspectos do ambiente de literacia familiar. Em relação aos indicadores sobre a idade e o tempo de leitura e escrita, observamos (Tabela 27) que as crenças holísticas, orientadas para uma perspectiva mais funcional e lúdica da aprendizagem da leitura e escrita, estão associadas positivamente com o tempo despendido para a leitura e escrita e com a frequência de leitura de histórias.

		Crenças: aprendizagem da leitura e escrita			Crenças: importância papel dos pais		
		Hol.	Tec.P	Tec.E	Hol.H	Hol.P	Tec.
Idade de início da leitura	r_s	-.345**	.277**	.087	-.030	-.144*	.261**
	sig	.000	.000	232	679	.045	.000
Idade de início da escrita	r_s	-.104	-.010	.086	-.121	-.176*	-.062
	sig	.152	.890	.242	.094	.014	.394
Tempo utilizado para a leitura.	r_s	.229**	-.133	-.109	-.004	.244**	-.065
	sig	.001	.068	134	953	.001	372
Tempo utilizado para a escrita.	r_s	.238**	.019	-.258**	.290**	.174*	.136
	sig	.001	.795	.000	.000	.016	.059
Frequência de Leitura de histórias	r_s	.252**	-.140	.071	.037	.082	-.109
	sig	.000	.054	.329	.608	.252	.128
Quantidade de livros para adultos.	r_s	.098	-.186	.081	-.106	.109	.144*
	sig	.173	.010	.266	.139	.128	.044
Quantidade de livros para crianças.	r_s	.246**	-.263**	.107	-.075	.007	-.281**
	sig	.001	.000	.141	.297	.928	.000
Compra de livros.	r_s	.202**	-.058	-.029	.114	.121	.136
	sig	.005	.425	.645	.115	.093	.060

Legenda: ** significativo para $p < 0.01$; * significativo para $p < 0.05$

(Hol – crenças holísticas, Tec.P – crenças técnica práticas, Tec.E – crenças técnica escola, Hol.H – crenças papel – histórias, Hol.P – crenças papel – holísticas práticas, Tec – crenças papel - técnica).

Tabela 27 - Relação entre as crenças dos pais e o ambiente de literacia familiar.

Podemos referir também, pela leitura da Tabela 27, que quanto mais os pais revelam ideias holística, mais cedo se inicia a leitura ($r_s = -.345$) junto dos filhos.

No que diz respeito aos materiais e a sua acessibilidade, podemos verificar que as crenças holísticas estão associadas positivamente com a quantidade de livros para crianças existentes em casa ($r_s = .246$) e com a compra de livros ($r_s = .202$). Por outro lado, as crenças *tecnicistas – práticas* apresentam uma associação negativa com a quantidade de livros para crianças ($r_s = -.263$). Neste sentido, verifica-se uma tendência para que quanto mais os pais revelam crenças holísticas, mais diversificado é o ambiente relativo ao contacto com o livro. Por outro lado, observamos ainda que as crenças *tecnicistas - escola* não obtiveram qualquer associação com os indicadores considerados (idade e tempo para a leitura e materiais).

Na Tabela 27 podemos observar ainda os resultados relativos às associações entre crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita e ambiente de literacia familiar. Assim, globalmente, podemos referir que quanto mais os pais percebem o seu papel como holístico (*práticas*), mais cedo começam a ler e a escrever junto dos filhos e mais tempo dedicam à leitura e escrita. Por outro lado, quanto mais os pais percebem ter um papel técnico, mais tarde iniciam a leitura junto dos filhos.

No que diz respeito aos indicadores relativos ao livro, observamos que apenas as crenças *tecnicistas* apresentam associações significativas, sendo positiva com a

quantidade de livros para adultos ($r_s=.144$), e negativa para a quantidade de livros infantis ($r_s=-.281$). As crenças holísticas não obtiveram qualquer associação significativa com os referidos indicadores.

Em suma, podemos referir que os indicadores como idade de início de leitura e escrita, o tempo dedicado à leitura e escrita, bem como indicadores relativos ao livro (quantidade existente em casa e compra) foram aqueles que se evidenciaram como tendo uma associação mais positiva ou negativa com o tipo de crenças analisado. Convém realçar que apesar de os resultados terem revelado a existência de associações entre crenças dos pais e aspectos do ambiente de literacia familiar, as correlações são consideradas baixas ou muito baixas (Pestana & Gageiro, 2008).

4 – Conhecimentos dos pais sobre literatura infantil

Tal como foi referido anteriormente, no âmbito da literacia familiar além de medidas de auto-relato que caracterizam as crenças e práticas dos pais, vários estudos (e.g., Mata 2008b; Sénéchal e LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.* 1996) têm integrado medidas indirectas de contacto com o livro. Medidas essas que são utilizadas junto dos pais com o intuito de saber que conhecimentos têm sobre a literatura infantil (e.g., Sénéchal e LeFevre, 2002).

Tal como foi referido no Método, foram dadas duas listagens (autores e títulos) de livros infantis com o objectivo dos pais identificarem quais são do seu conhecimento. Neste sentido, constatámos que da lista de 40 títulos de livros infantis apresentada, a média foi de 7.9., revelando assim que os pais conhecem em média cerca de 8 dos 40 livros. Relativamente ao conhecimento da lista dos 40 autores infantis apresentada, a média foi próxima, embora ligeiramente inferior (6.8). De forma geral, podemos dizer que o conhecimento que os pais têm sobre os títulos e autores infantis revelou ser fraco.

Num outro tipo de análise e no sentido de explorar melhor esta medida indirecta, verificámos pela distribuição da percentagem de respostas dos pais, que 49.5% indicaram um conhecimento entre 0 e 7 títulos, 43.4% afirmaram conhecer entre 7 e 14 títulos, e apenas 7.1% referem entre 14 e 25 títulos. A nível do conhecimento dos autores, 54% afirmam conhecer entre 0 e 6 autores, 37.9% entre 6 e 15, e apenas 8.1% entre 15 e 23. Dados que reforçam o que foi referido anteriormente, uma vez que cerca de metade dos pais situa o seu conhecimento entre 0 e 7 livros infantis e entre 0 e 6 autores.

Relativamente aos títulos e livros infantis que os pais conhecem mais ou menos, verificámos que se destacam os títulos referentes às histórias de contos tradicionais e clássicos, como *A lebre e a tartaruga* (82.8%), *O patinho feio* (89,4%), *O pequeno polegar* (70.7%) e *O lobo e os sete cabritinhos* (52,5%). A par do conhecimento destas histórias tradicionais, constatamos que há dois títulos que são muito referidos pelos pais desta amostra, *A Anita na escola* (85,4%) e *A menina do mar* (61,1%). São títulos particulares da realidade portuguesa, uma vez que os livros da Anita têm atravessado várias gerações e continuam a ser publicados, mesmo em versões mais simples, dedicadas às idades pré-escolares. Relativamente ao título *Menina do mar*, é título que remete para uma das autoras mais conhecidas da literatura infantil (Sofia de Mello Breyner).

Ainda sobre o conhecimento dos títulos, surgem percentagens muito baixas, revelando que são títulos que os pais praticamente não conhecem, como é o caso de *O apito do Zé* (2%), *A chupeta da nina* (2.5%), *A lua desaparecida* (2.5%), *O gato e o escuro* (3.5%), *A porquinha asseada* (3.5%), *A arte do penico* (5.1%).

Sobre os autores mais conhecidos, as respostas dos pais são consistentes relativamente aos títulos salientando-se autores ligados às histórias tradicionais e fábulas como é o caso de *Hans Christian Anderson* (64.1%) e *La Fontaine* (60.1%) e autores de literatura infantil e juvenil portuguesa, como *Sofia de Mello Breyner Anderson* (72.7%), *Alice Vieira* (68.2), *Isabel Alçada* (66.2%), *Agustina Bessa Luís* (57.1%) e *José Jorge Letria* (44.9%).

Globalmente constatamos que se evidenciou uma diferenciação entre os pais a nível do conhecimento da literatura infantil. Parece-nos que esta medida de contacto com o livro poderá constituir mais um indicador que ajuda a compreender a(s) literacia(s) familiar(es).

4.1 - Relação entre os conhecimentos dos pais sobre literatura infantil, as crenças e práticas de literacia familiar

Os trabalhos no âmbito da literacia familiar (e.g., Sénéchal & LeFevre, 2002), além de incluírem o conhecimento da literatura infantil por parte dos pais como uma medida relevante, apontam para uma relação entre este tipo de conhecimento, as crenças e as práticas de literacia familiar. Assim, também foi nosso objectivo explorar a eventual associação entre os aspectos referidos.

Em relação às crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e o conhecimento de literatura infantil, podemos observar pelos resultados da Tabela 28 que apenas houve uma associação positiva, embora baixa, com as crenças holísticas.

		Conhecimento de literatura infantil	
		<i>Títulos</i>	<i>Autores</i>
Crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita			
<i>Holísticas</i>	r_s	.179*	.258**
	sig.	.013	.000
<i>Técnicistas - Práticas</i>	r_s	-.024	-.134
	sig.	.740	.065
<i>Técnicistas - Escola</i>	r_s	.075	-.025
	sig.	.302	.735
Crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita			
<i>Holísticas – Práticas</i>	r_s	.053	.050
	sig.	.458	.488
<i>Holísticas – Leitura de Histórias</i>	r_s	-.008	.031
	sig.	.913	.671
<i>Técnicistas</i>	r_s	-.101	-.202**
	sig.	.162	.005

**significativo para $p < .0.01$; * significativo para $p < 0.05$

Tabela 28 - Relação entre os conhecimentos de literatura infantil dos pais e as crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

Verificamos que não existiu qualquer associação significativa entre este tipo de conhecimento e as crenças tecnicistas (práticas e escola). Assim, podemos referir que parece que são os pais com crenças mais holísticas que têm mais conhecimento sobre os autores ($r_s = .258$) e livros infantis ($r_s = .179$).

No que se refere às crenças sobre a percepção do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita, não se verificaram associações significativas entre o conhecimento de literatura infantil e as crenças holísticas (práticas e leitura de histórias). Apenas constatamos que existe uma associação negativa baixa ($r_s = -.202$) entre as crenças tecnicistas e o conhecimento de autores de livros infantis, o que parece indicar que quanto mais os pais percebem o seu papel como um papel mais tecnicistas, menor é o seu conhecimento sobre literatura infantil.

Em relação à associação entre práticas de literacia familiar e o conhecimento de literatura infantil por parte dos pais, podemos observar na Tabela 35, que o conhecimento que os pais têm sobre literatura infantil está associado positivamente às práticas do dia-a-dia e de entretenimento. Verificamos ainda que as práticas de treino não obtiveram uma associação significativa com este tipo de conhecimento.

Práticas dos pais		Conhecimento de literatura infantil	
		Títulos	Autores
Práticas do dia-a-dia	r_s sig.	,357** ,000	,229 * ,001
Práticas de entretenimento	r_s sig.	,400 ** ,000	,285 ** ,000
Práticas de treino	r_s sig.	,128 ,072	,102 ,153

** significativo para $p < 0.01$; * significativo para $p < 0.05$

Tabela 29 - Relação entre os conhecimentos de literatura infantil dos pais e as práticas de literacia familiar.

Comparativamente com os resultados das crenças, podemos constatar que os valores das associações entre as práticas e o conhecimento de literatura infantil são mais elevados, sendo considerada uma associação moderada entre as práticas de entretenimento e o conhecimento de títulos infantis ($r_s = .400$).

Em suma, podemos dizer que um maior conhecimento de literatura infantil por parte dos pais está associado a crenças mais holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita e as práticas que se fundamentam nesse tipo de perspectiva (práticas do dia-a-dia e de entretenimento).

4.2 – Relação entre conhecimento dos pais sobre literatura infantil e o ambiente de literacia familiar

Como foi referido anteriormente, uma vez que o conhecimento dos pais sobre literatura infantil constitui uma medida indirecta de prática de leitura de histórias, pareceu-nos relevante também analisar as eventuais associações entre este tipo de conhecimento e os indicadores considerados para a caracterização do ambiente de literacia familiar.

Tal como podemos observar na Tabela 30 o conhecimento de literatura infantil surge associado a alguns indicadores do ambiente de literacia familiar considerados no estudo, nomeadamente com a idade de início da leitura e escrita junto dos filhos, com o tempo que os pais utilizam para a leitura com filhos, com o tempo utilizado para a leitura de histórias, com quantidade de livros infantis e de adultos existentes em casa, e com a compra de livros.

Ambiente de literacia familiar		Conhecimento de literatura infantil		
		Títulos	Autores	Literatura Global (títulos + autores)
Idade de início da leitura	r_s sig.	-.262** .000	-.357** .000	-.350** .000
Idade de início da escrita	r_s sig.	-.251** .000	-.223** 002	-.275** .000
Tempo utilizado para a leitura	r_s sig.	163* .022	320** .000	274** .000
Tempo de leitura de histórias	r_s sig.	249** .000	279** .000	301** .000
Quantidade de livros infantis	r_s sig.	400** .000	324** .000	405** .000
Quantidade de livros para adultos	r_s sig.	332** .000	417** .000	430** .000
Compra de livros	r_s sig.	238** .001	363** .000	342** .000

** significativo para $p < 0.01$; * significativo para $p < 0.05$

Tabela 30 - Relação entre os conhecimentos de literatura infantil dos pais e o ambiente de literacia familiar.

Verificamos que todas as associações referidas na Tabela 30 são significativas, apresentando valores de r_s considerados baixos e moderados. Especificamente a quantidade de livros existentes em casa (infantis e adultos) é o indicador que se evidencia com uma maior associação com a literatura global (títulos + autores) obtendo associações moderadas (livro infantis, $r_s = 405$, Livros adultos, $r_s = 430$). A compra de livros é também um indicador que apresenta uma associação positiva com literatura global, embora com valores mais baixos.

Constatamos ainda que a idade de início da leitura e escrita revela uma associação negativa, querendo dizer que quanto mais cedo se inicia a leitura e escrita junto dos filhos, maior é o conhecimento de literatura infantil. Verificamos também que o tempo utilizado para a leitura ($r_s = .274$) e o tempo dedicado à leitura de histórias ($r_s = .301$) são indicadores que estão associados a este tipo de conhecimento (literatura global).

Em suma, podemos referir que, no âmbito do estudo da literacia familiar, a informação fornecida pelos pais sobre o conhecimento que têm dos títulos e autores de livros infantis é um aspecto pertinente, dado que revelou associações significativas com as práticas desenvolvidas pelos pais, com as suas crenças sobre leitura e escrita e com o ambiente de literacia familiar. **Assim, podemos afirmar há uma tendência para que quanto melhores são os conhecimentos de literatura infantil, com mais regularidade e frequência são desenvolvidas as práticas de entretenimento e do**

dia-a-dia, assim como se evidenciam mais ideias holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

Por último, o conhecimento dos livros parece surgir associado a ambientes de literacia familiar mais ricos e diversificados, onde a leitura e escrita são iniciados mais precocemente e onde é proporcionado à criança tempo para a leitura. Por outro lado, parece que o facto de existir um maior acesso e contacto com o livro (quantidade de livros em casa e compra) favorece um maior conhecimento de literatura infantil por parte dos pais.

5 - Crenças, práticas e ambiente de literacia familiar: análise de três grupos de pais

Com o intuito de explorar melhor a relação entre crenças, práticas e ambiente de literacia familiar utilizámos um procedimento estatístico exploratório designado de *Análise de Clusters*, tal como foi referido nos procedimentos de tratamento de dados. Esta análise foi efectuada tendo em conta as variáveis parentais (crenças e práticas de literacia) tendo sido identificados três *clusters*, ou seja, três grupos que se diferenciam entre si.

Neste sentido, iremos apresentar as características dos três grupos quanto às suas crenças e práticas de literacia familiar com o intuito de compreender melhor cada um dos grupos.

Práticas de literacia familiar:

Na análise comparativa dos três grupos de pais quanto às práticas de literacia que referiram desenvolver, pudemos constatar que estes se diferenciavam entre si. Assim, nesta análise identificámos um grupo de pais (n=27) que desenvolve pouco as práticas do dia-a-dia (média de 0.75) e de entretenimento (média de 1.39) e que desenvolve mais as práticas de treino (média de 2.24). Dado que neste grupo de pais se destacam as práticas treino, o grupo foi designado de *Grupo 1 – práticas de treino*. Constatámos também que surge um outro grupo de pais (n=114) que desenvolve os três tipos de práticas e cujos valores se situam próximo ou acima do valor médio da escala (dia-a-dia com média de 1.85, entretenimento com média de 2.27 e treino com média de 2.69). Uma vez que neste grupo é realçado o desenvolvimento das práticas analisadas, designámos de *Grupo 2 - altas práticas*. Por último, identificámos um grupo de pais (n=18) que desenvolve pouco os três tipos de práticas, obtendo valores inferiores ao ponto médio (dia-a-dia com média de 1.05, entretenimento com média de

1.37 e treino com média de 1.31), pelo que foi designado de *Grupo 3 – baixas práticas* (Figura 26).

Numa leitura global (Figura 26) dos três grupos de pais, os resultados reforçam o que foi referido anteriormente, que no geral os pais desenvolvem pouco actividades ligadas ao dia-a-dia, integrando pouco a leitura e escrita nas suas rotinas diárias. Com valores mais elevados surgem as práticas de entretenimento, mais ligadas a actividades lúdicas.

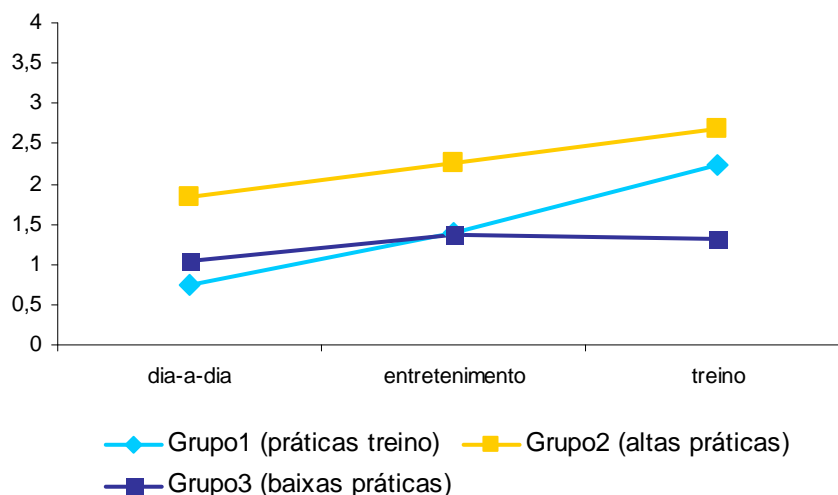


Figura 26 - Média de cada grupo de pais nas práticas de literacia familiar

Verificamos ainda que as práticas de treino se destacam das outras, sobretudo nos grupos *altas práticas* e *práticas de treino*, realçando assim que pais desenvolvem práticas orientadas para os aspectos formais e tecnicistas da leitura e escrita. Podemos referir também que estes resultados indicam que, de facto, há evidências de uma variabilidade de práticas entre as famílias.

Num segundo momento de análise, utilizámos a análise de variância não paramétrica para um factor, teste de *Kruskal-Wallis* para comparar as médias dos grupos consoante o tipo de práticas e verificar se existiam diferenças significativas entre os grupos. No caso de se verificar a existência de diferenças entre os grupos, procede-se à implementação de testes de comparações múltiplas entre os grupos analisados.

Neste sentido, observámos que existiam diferenças significativas entre os grupos para cada tipo de prática, especificamente nas práticas do dia-a-dia ($\chi^2(2, n=159)=267,7, p<.001$), nas práticas de entretenimento ($\chi^2(2, n=159)=74,7, p<.001$) e nas práticas de treino ($\chi^2(2, n=159)=55,5, p<.001$). Para saber entre que grupos de

pais existem essas diferenças recorreremos à comparação múltipla de medianas para amostras independentes.

Assim, constatámos que a nível das:

- Práticas do Dia-a-Dia, há diferenças significativas ($p=.000$) entre o Grupo 2 (*altas práticas*) e Grupo 3 (*baixas práticas*), diferenças ($p=.000$) o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 2 (*altas práticas*) e diferenças ($p=.040$) entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 3 (*baixas práticas*);
- Práticas de Entretenimento, à semelhança do tipo de práticas anterior, existem diferenças significativas ($p=.000$) entre o Grupo 2 (*altas práticas*) e Grupo 3 (*baixas práticas*) e entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 2 (*altas práticas*). Não existem diferenças entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 3 (*baixas práticas*);
- Práticas de Treino, existem diferenças significativas ($p=.000$) entre todos os grupos (Grupo 2 – altas práticas/ Grupo 3 – altas práticas; Grupo 1 - *práticas treino* / Grupo 2 - *altas práticas*; Grupo 1 - *práticas treino* / Grupo 3 - *baixas práticas*).

Em suma, podemos referir em primeiro lugar que **as práticas de literacia familiar ajudaram a diferenciar os grupos de pais analisados e a caracterizar melhor esta variabilidade entre famílias**. Em segundo lugar, observámos que **os grupos mais contrastantes (altas práticas e baixas práticas) são efectivamente diferentes entre si a nível dos três tipos de práticas analisados**. Verificámos também que **os Grupos 1 (*práticas de treino*) e Grupo 2 (*altas práticas*) diferem entre si nos três tipos de práticas**, sendo que o Grupo 2 (*altas práticas*) é que revela desenvolver mais práticas de literacia familiar. Por último, **o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 3 (*baixas práticas*) diferem a nível das práticas do dia-a-dia e de treino, não havendo diferenças nas práticas de entretenimento**.

Crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita:

No que diz respeito às crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita nestes três grupos de pais, podemos observar de uma forma global (Figura 27) que o Grupo 2 (*altas práticas*) é aquele que revela crenças mais holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita e também o que apresenta menos crenças *tecnicistas (práticas e escola)*. Por outro lado, verificamos que o Grupo 3 (*baixas práticas*) é o que apresenta crenças menos holísticas e crenças mais tecnicistas – escola.

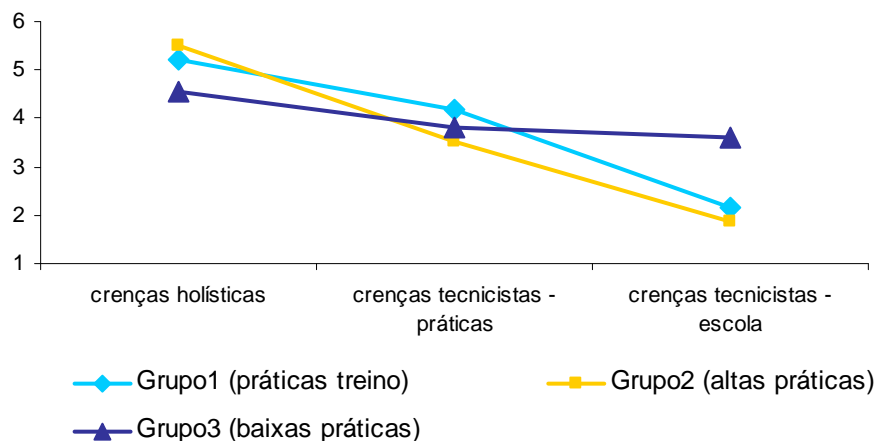


Figura 27 - Médias para cada grupo de pais relativas às crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita

Relativamente à diferença entre os três grupos de pais no âmbito das crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, verificámos que essas diferenças são significativas a nível das crenças holísticas ($\chi^2(2, n=194)=26.7, p<.001$), das crenças tecnicistas $\chi^2(2, n=191)=25.7, p<.001$ e nas crenças tecnicistas - escola ($\chi^2(2, n=191)=6.6, p<.05$). Com o intuito de sabermos entre que grupos de pais é que as diferenças são significativas, adoptámos o mesmo procedimento indicado na análise das práticas de literacia familiar (comparação múltipla de medianas para amostras independente). Assim, constatámos que a nível das:

- Crenças holísticas, existem diferenças significativas ($p=.000$) entre o Grupo 2 (altas práticas) e o Grupo 3 (baixas práticas), bem como entre o Grupo 1 (práticas treino) e Grupo 3 (baixas práticas). Não existem diferenças entre o Grupo 1 (práticas treino) e Grupo 2 (altas práticas);
- Crenças tecnicistas, apenas observámos diferenças significativas ($p=.010$) entre o Grupo 1 (práticas treino) e Grupo 2 (altas práticas), sendo que o Grupo 1 (práticas treino) revela crenças mais tecnicistas comparativamente com o Grupo 2 (altas práticas);
- Crenças tecnicistas – escola, à semelhança das crenças holísticas, só existem diferenças significativas ($p=.000$) entre o Grupo 2 (altas práticas) e o Grupo 3 (baixas práticas) e diferenças ($p=.001$) entre o Grupo 1 (práticas treino) e Grupo 3 (baixas práticas).

Em suma, podemos referir que o **Grupo 3 (baixas práticas) se diferencia dos outros dois grupos a nível das crenças holísticas (significativamente mais baixas) e das crenças tecnicistas – escola**. Observamos também que o **Grupo 1**

(práticas treino) e Grupo 2 (altas práticas) revelam características semelhantes nas crenças holísticas e nas crenças tecnicistas – escola, diferenciando-se apenas nas crenças relativas às práticas tecnicistas a desenvolver para a aprendizagem, sendo que o Grupo 1 (práticas treino) apresenta valores mais elevados.

Por último, tal como constatámos a nível das práticas de literacia familiar, esta análise das crenças dos pais permitiram também evidenciar uma variabilidade entre famílias.

Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita:

Relativamente à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita, verificamos que há semelhanças em relação ao tipo de crenças analisado anteriormente. Numa primeira leitura, observamos que os dois grupos contrastantes (Grupo 2 – altas práticas e Grupo 3 – baixas práticas) apresentam um perfil diferente, sendo que o grupo de pais que desenvolvem mais práticas de literacia familiar é o que revela valores mais elevados a nível do seu papel (práticas holísticas, leitura de histórias e tecnicistas) comparativamente ao grupo de pais que desenvolve menos práticas.

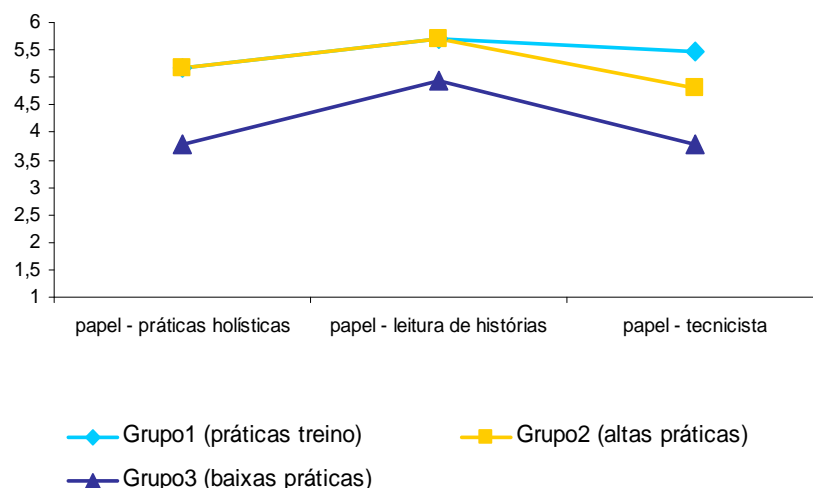


Figura 28 - médias de cada grupo de pais relativas às crenças sobre a importância do papel dos pais

No que diz respeito às diferenças entre os três grupos, tal como os resultados anteriores, também se distinguem a nível deste tipo de crenças, uma vez que existem diferenças muito significativas: no *papel – práticas holísticas* ($\chi^2 (2, n=195) = 19,7$,

$p < .001$), *papel – histórias* ($\chi^2 (2, n=195) = 24.3, p < .001$) e no *papel técnico* ($\chi^2 (2, n=195) = 32.5, p < .001$). Relativamente às diferenças específicas entre os grupos, constatámos que a nível:

- Papel – práticas holísticas, à semelhança do tipo de crenças analisado anteriormente, existem diferenças significativas ($p = .000$) ($p < .001$) entre o Grupo 2 (*altas práticas*) e o Grupo 3 (*baixas práticas*), bem como entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 3 (*baixas práticas*). Não existem diferenças entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 2 (*altas práticas*).
- Papel – leitura de histórias, verificámos, igualmente, que existem diferenças significativas ($p = .000$) entre o Grupo 2 (*altas práticas*) e o Grupo 3 (*baixas práticas*) e entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 3 (*baixas práticas*), não existindo diferenças entre os Grupos 1 e 2;
- Papel – técnico, verificámos que existem diferenças significativas ($p = .000$) entre os vários grupos (Grupo 1/Grupo 2; Grupo 2/Grupo 3 e Grupo 1/Grupo 3).

Em suma, tal como a análise anterior, verificamos que o **Grupo 3 (baixas práticas) se diferencia dos outros dois grupos nas três dimensões consideradas. Este grupo de pais revela sempre valores significativamente mais baixos que indicam uma percepção do seu papel menos participativa na aprendizagem da leitura e escrita junto dos filhos.** Verificamos ainda que o **Grupo 1 (práticas treino) e Grupo 2 (altas práticas) continuam a apresentar perfis semelhantes** no que se refere às crenças mais holísticas (*papel – práticas* e *papel – histórias*). Contudo, estes grupos diferenciam-se a nível das crenças *papel – técnico*, observando-se que o Grupo 1 (*práticas treino*) revela valores mais elevados neste tipo de crenças.

Pelo que foi referido anteriormente, parece que **a análise de clusters permitiu identificar três grupos de pais, que de alguma forma, apresentam um determinado perfil quanto às práticas desenvolvidas junto dos filhos e às suas crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita.** Assim, constatámos que:

- Grupo 1 (*práticas treino*) - As práticas que mais desenvolvem são as de treino, as suas crenças sobre o processo de aprendizagem são bastante holísticas, mas valorizando também abordagens técnicas embora não atribuindo essa responsabilidade à escola. Este grupo de pais considera ter um papel importante ao desenvolverem práticas de diferentes tipos tanto ao lerem histórias, como práticas holísticas integradas, como técnicas;
- Grupo 2 (*altas práticas*) - É o grupo que desenvolve mais práticas integradas (dia-a-dia e entretenimento) mas desenvolvendo igualmente práticas de treino.

Sobre o processo de aprendizagem atribuem maior importância a abordagens holísticas, embora atribuindo alguma importância a abordagens tecnicistas. Quanto à sua responsabilidade enquanto pais consideram ter um papel importante no desenvolvimento de práticas diversificadas (histórias, abordagens integradas e também outras mais tecnicistas);

- Grupo 3 (*baixas práticas*) - Este grupo de pais caracteriza-se por desenvolver poucas práticas de literacia, sejam elas mais tecnicistas ou holísticas. Por outro lado, as suas crenças sobre o processo de aprendizagem assentam em abordagens holísticas (mais baixas que os outros grupos) mas também tecnicistas e aqui atribuindo uma grande responsabilidade à escola neste tipo de abordagem. No que se refere ao seu papel enquanto pais verifica-se que assumem menos responsabilidade que os outros grupos em qualquer tipo de abordagem, apresentando valores médios tanto para abordagens holísticas, como tecnicistas, como para contarem histórias. Ou seja, não valorizam muito o papel dos pais, desenvolvem menos práticas e consideram que a escola tem elevada responsabilidade na aprendizagem da leitura e escrita.

No decorrer desta análise fomos ainda verificar como é que cada um dos grupos se caracteriza a nível dos indicadores do ambiente de literacia familiar analisados.

Ambiente de literacia familiar:

Uma vez que estes três grupos de pais mostraram diferenças tanto a nível das suas crenças como nas práticas de literacia que referiram desenvolver, procedemos à análise das características sobre o ambiente de literacia familiar. Nestes resultados, iremos analisar os indicadores do ambiente de literacia familiar que se destacaram e que diferenciam estes três grupos de pais.

Em relação à idade de início de leitura e da escrita verificámos, num primeiro momento, que existem diferenças entre os três grupos de pais a nível da idade de início da leitura ($\chi^2(2, n=197)=11.5, p<.003$) e de início da escrita ($\chi^2(2, n=196)=15.5, p<.001$). Pela observação da Figura 29 constatamos que é o Grupo 2 (*altas práticas*) que inicia a leitura (média de 0.90) e a escrita (média de 3.17) mais cedo junto dos filhos face aos outros grupos de pais. Pelas médias apresentadas, podemos referir que este grupo de pais começa a ler aos filhos ainda durante o primeiro ano de vida e a escrever pelos três anos de idade.

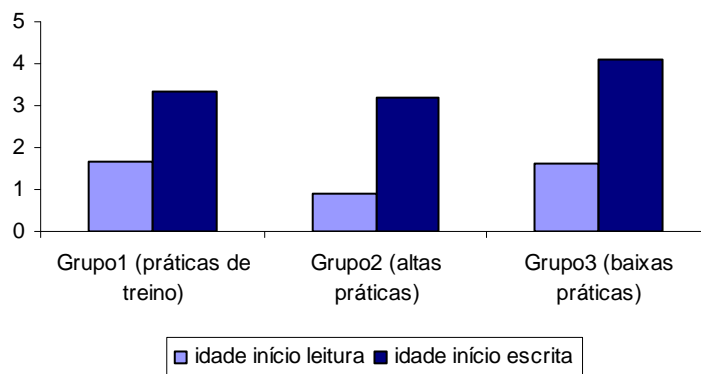


Figura 29 - Médias de cada grupo referentes à idade de início de leitura e da escrita

Em relação à diferença entre grupos, constatámos que em relação ao:

- Início da leitura, apenas existem diferenças significativas ($p=.002$) entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e o Grupo 2 (*altas práticas*), sendo que o grupo que desenvolve mais práticas inicia mais cedo a leitura junto dos filhos;
- Início da escrita, verificamos diferenças significativas ($p=.000$) entre o Grupos 2 (*altas práticas*) e Grupo 3 (*baixas práticas*) e diferenças ($p=.004$) entre o Grupo 1 (*práticas treino*) e Grupo 3 (*baixas práticas*). Podemos referir que o grupo de pais que desenvolve menos práticas é aquele que inicia mais tarde a escrita junto dos filhos.

No que diz respeito ao tempo dedicado à leitura e escrita junto dos filhos (Figura 30), os três grupos de pais também diferem significativamente neste indicador (leitura, $\chi^2(2, n=196) = 18.07, p < .001$; e escrita, $\chi^2(2, n=195) = 40.2, p < .001$).

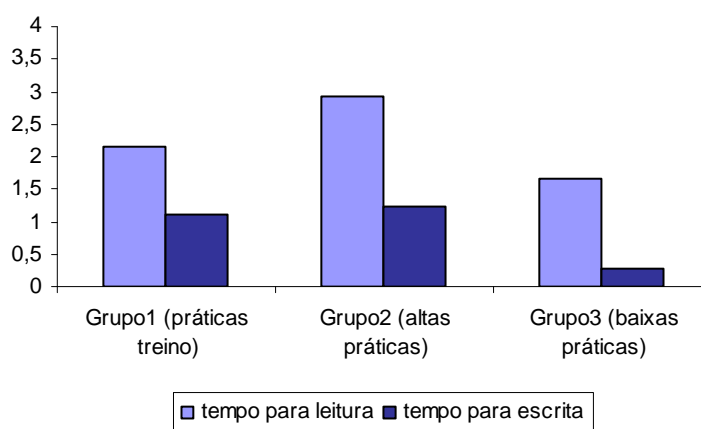


Figura 30 - Médias de cada grupo referentes ao tempo de leitura e escrita

Na comparação entre grupos, verificámos que no:

- Tempo para a leitura, existem diferenças significativas ($p=.001$) entre o Grupo 2 (altas práticas) e Grupo 3 (baixas práticas), bem como diferenças ($p=.003$) entre o Grupo 1 (práticas de treino) e Grupo 2 (altas práticas) e revelando que o grupo que desenvolve mais práticas é o que dedica mais tempo por semana à leitura.
- Tempo para a escrita, neste indicador verificaram-se diferenças entre os vários grupos (Grupo 2 – altas práticas e Grupo 3 – baixas práticas, $p=.000$; Grupo 1 – práticas treino e Grupo 2 – altas práticas, $p=.000$; Grupo 1 – práticas de treino e Grupo 3 – baixas práticas, $p=.014$).

Relativamente à frequência de leitura de histórias (Figura 31) também verificámos que os grupos diferem entre si ($\chi^2(2, n=198)=10.3, p<.01$).

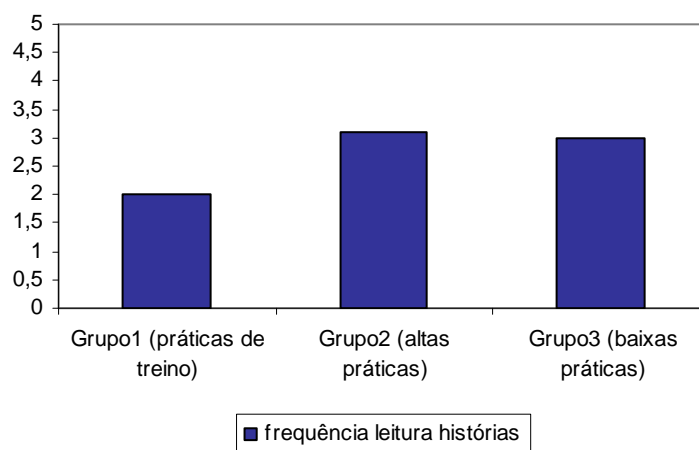


Figura 31 - Médias de cada grupo referentes à frequência de leitura de histórias

No que diz respeito à comparação entre grupos observámos que as diferenças são significativas ($p=.002$) entre o Grupo 1 (práticas de treino) e o Grupo 2 (altas práticas) e também ($p=.042$) entre o Grupo 1 (práticas de treino) e o Grupo 3 (baixas práticas). Salientamos que o grupo que mais desenvolve práticas de treino é aquele que lê menos histórias aos filhos. No entanto, neste indicador os grupos mais contrastantes (*altas e baixas práticas*) não se diferenciam, valorizando muito a actividade de leitura de histórias junto dos filhos.

Em relação aos outros aspectos analisados do ambiente de literacia familiar, destacaram-se os itens relativos ao livro (quantidade existente em casa e compra) (Figuras 32 e 33). Num primeiro momento constatamos que existem diferenças significativas entre os três grupos na quantidade de livros infantis existentes em casa

($\chi^2(2, n=198)=9.9, p<.01$) e na quantidade de livros para adultos ($\chi^2(2, n=197)=11.2, p<.01$).

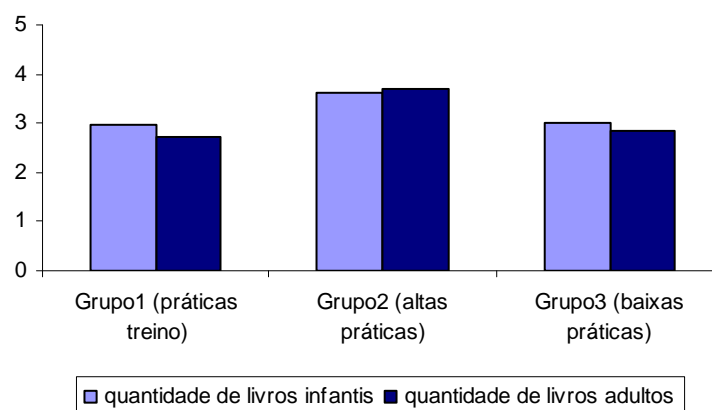


Figura 32 - Médias de cada grupo de pais relativas à quantidade de livros existentes em casa

Na comparação entre grupos, verificámos que existem diferenças significativas ($p=.009$) entre o Grupo 1 (práticas treino) e o Grupo 2 (altas práticas), e diferenças também ($p=.037$) entre o Grupo 2 (altas práticas) e Grupo 3 (baixas práticas). No que respeita à quantidade de livros para adultos, verificamos igualmente diferenças significativas ($p=.005$) entre o Grupo 1 (práticas treino) e o Grupo 2 (altas práticas), e diferenças também ($p=.030$) entre o Grupo 2 (altas práticas) e Grupo 3 (baixas práticas). Realçamos ainda que é o grupo de pais que desenvolve mais práticas de literacia familiar que refere ter mais livros em casa.

Por último, a nível da compra de livros (Figura 33), os grupos também diferem entre si ($\chi^2(2, n=196)=16, p<.001$). No entanto, na comparação entre grupos apenas se constatou diferença significativa ($p=.000$) entre o Grupo 1 (práticas de treino) e o Grupo 2 (*altas práticas*).

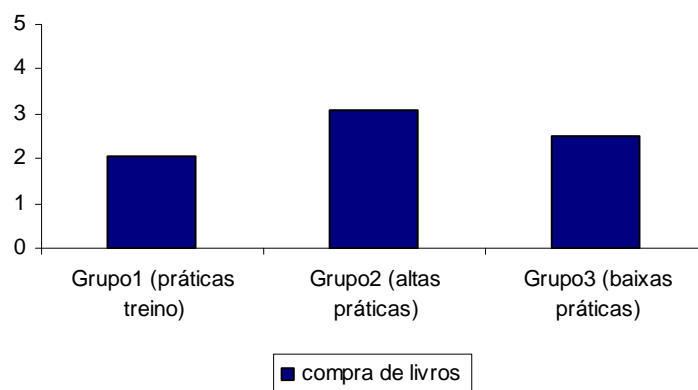


Figura 33 - Médias de cada grupo de pais relativas à compra de livros

Salientamos que, novamente, o Grupo 2 (*altas práticas*) obteve valores mais elevados também neste indicador, revelando que compra livros com mais frequência e regularidade aos filhos, comparativamente aos outros grupos de pais.

Conhecimento de literatura infantil:

No que diz respeito ao conhecimento de literatura infantil por parte dos pais, medida indirecta das suas práticas, constatámos também a existência de diferenças significativas entre os três grupos de pais (χ^2 (2, n=159) =15.89, $p<.001$). Pela comparação dos grupos verificámos que existem diferenças ($p=.014$) entre o Grupos 2 (*altas práticas*) e o Grupo 3 (*baixas práticas*), assim como há diferenças ($p=.000$) entre o Grupo 1 (*práticas de treino*) e Grupo 2 (*altas práticas*). Não se verificaram diferenças entre os Grupos 1 e 3 (*práticas treino* e *baixas práticas*).

Neste sentido, podemos referir que o grupo de pais que desenvolve mais práticas é o que conhece mais títulos e autores de livros infantis, diferenciando-se dos outros grupos. Realçamos ainda que este resultado parece ser coerente com a medida de frequência de leitura de histórias, uma vez que este grupo de pais também referiu ler com bastante frequência histórias aos filhos.

Em suma, à semelhança das práticas de literacia e das crenças, também **podemos caracterizar os grupos de pais analisados segundo alguns aspectos do ambiente de literacia familiar e do conhecimento de literatura infantil:**

- Grupo 1 (*práticas treino*) – é o grupo que lê menos histórias aos filhos, diferenciando significativamente dos outros dois grupos. No entanto, este grupo dedica mais tempo por semana à leitura e escrita do que o grupo que desenvolve menos práticas (Grupo 3);
- Grupo 2 (*altas práticas*) – este grupo destaca-se dos outros grupos por iniciar mais cedo a leitura junto dos filhos e por dedicar mais tempo por semana à leitura e escrita. É ainda o grupo que refere ter mais livros em casa e revela melhores conhecimentos a nível da literatura infantil;
- Grupo 3 (*baixas práticas*) – é o grupo que inicia, de forma significativa, inicia mais tarde a escrita junto dos filhos. É o grupo de pais que menos dedica tempo, por semana, à leitura e escrita. No entanto, são pais que referem ler bastantes histórias aos seus filhos (não se diferenciando do Grupo 2 – *altas práticas*).

Por último, referimos que **os grupos mais contrastantes (altas e baixas práticas) diferenciam-se nos indicadores relativos à idade de início da escrita, ao tempo dedicado por semana à leitura e escrita e à quantidade de livros**

existentes em casa (infantis e adultos). Saliemos que existem também indicadores do ambiente de literacia familiar que distinguem o Grupo 1 (*práticas treino*) do Grupo 2 (*altas práticas*), nomeadamente na idade de início da leitura, no tempo dedicado à leitura e escrita, na frequência de leitura de histórias, na quantidade de livros existentes em casa e na compra de livros. Deste modo, o ambiente de literacia parece ser relevante, tal como as práticas e crenças dos pais na caracterização e diferenciação das famílias, indicando assim que a literacia familiar é diversificada, reflectindo as suas especificidades.

6. Estatuto sociocultural, literacia familiar e conhecimentos de literacia emergente

Os resultados que se seguem dizem respeito ao segundo objectivo de estudo que pretende **analisar a importância do estatuto sociocultural dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, nas práticas e no ambiente de literacia familiar.**

De acordo com algumas investigações (e.g., Bingham, 2007; Weigel *et al.*, 2006a) utilizámos o seguinte critério para diferenciar e explorar a eventual influência do estatuto sociocultural.

- a) Nível sociocultural baixo - mães com nível de escolaridade inferior ou igual ao 12º ano de escolaridade (designado de ES baixo, n= 99);
- b) Nível sociocultural médio/alto - mães com nível de escolaridade superior ao 12º ano de escolaridade (designado de ES médio/alto, n= 98).

6.1. Estatuto sociocultural, crenças dos pais e práticas de literacia familiar

No que diz respeito às práticas de literacia familiar não se verificaram diferenças significativas entre os grupos de estatuto sociocultural diferente, apesar de observarmos que o grupo de estatuto sociocultural médio/alto apresentou médias superiores ao grupo de estatuto sociocultural baixo em cada tipo de práticas (treino, entretenimento e dia-a-dia).

Em relação às crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita constatamos (Figura 34) que ambos os grupos apresentam uma média elevada nas crenças holísticas (Grupo 1, média = 5.32; Grupo 2, média = 5.38).

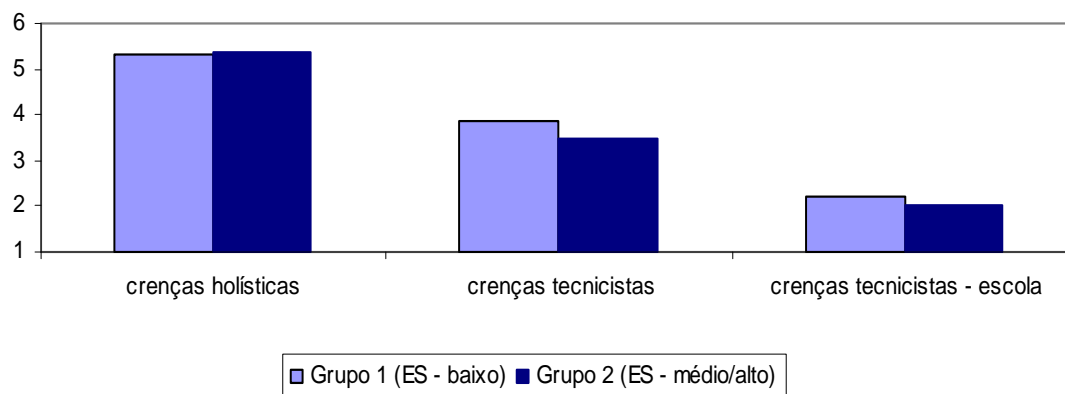


Figura 34 - Médias relativas às crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita para grupos de estatuto sociocultural diferente

A nível das crenças tecnicistas, verificamos que o grupo 1 (ES baixo) assume médias mais elevadas nas crenças tecnicistas (*Tecnicistas* e *Tecnicistas – Escola*). No entanto, as diferenças entre os grupos só são significativas para as crenças tecnicistas ($t(188) = 186.87, p = .036$). Neste sentido parece que o grupo de estatuto sociocultural baixo acredita que os aspectos técnicos e convencionais são mais importantes para a aprendizagem da leitura e escrita.

Relativamente às crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita (Figura 35), continuamos a verificar que as crenças holísticas assumem valores elevados nos dois grupos (ES baixo e ES médio/alto), sobretudo na leitura de histórias.

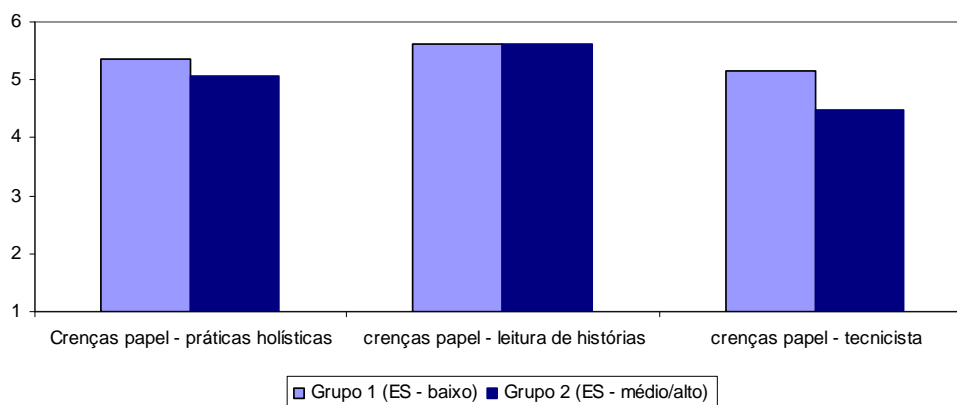


Figura 35 - Médias relativas às crenças sobre a importância do papel dos pais

Na comparação dos grupos, observamos que existem diferenças significativas nas crenças *papel – práticas holísticas* ($t(192) = 189.21, p < .01$) e nas crenças *papel –*

tecnicista ($t(192)=177.77$, $p < .01$), sendo que o grupo 1 (ES baixo) apresenta médias mais elevadas nestes dois tipos de crenças face ao grupo 2 (ES médio/alto).

Podemos referir que a nível dos dois tipos de crenças considerados (Figuras 34 e 35), parecem ser as crenças tecnicistas que diferenciam os grupos. No entanto, nas crenças holísticas os resultados revelam alguma ambiguidade. Na medida em que os pais do grupo 1 (ES baixo) apresentam uma média ligeiramente inferior ao grupo 2 (ES médio/alto) nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, mas apresentam uma média superior e significativa nas crenças papel – práticas holísticas relativamente ao grupo 2 (ES médio/alto).

6.2. Estatuto sociocultural e ambiente de literacia familiar

Relativamente aos aspectos avaliados do ambiente de literacia familiar, nomeadamente ao tempo para a leitura e escrita, constatámos que as diferenças entre os grupos foram significativas na idade com que os pais iniciam a leitura ($t(194)=189.6$, $p < .01$), no tempo que os pais despendem para a leitura junto dos filhos ($t(193) = 190.3$, $p < .01$).

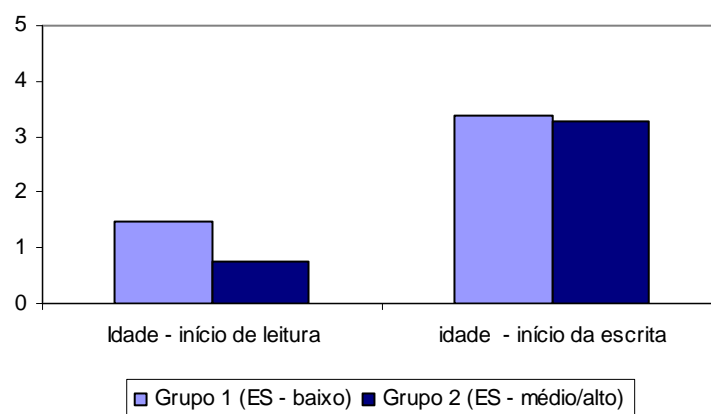


Figura 36 - Médias relativas à idade de início da leitura e escrita junto dos filhos de pais com estatuto sociocultural diferente

Pela leitura da Figura 36 podemos dizer que os pais com estatuto sociocultural médio/alto iniciam mais cedo a leitura junto dos filhos face aos pais de estatuto sociocultural baixo, revelando valores semelhantes na idade com que começam a escrever.

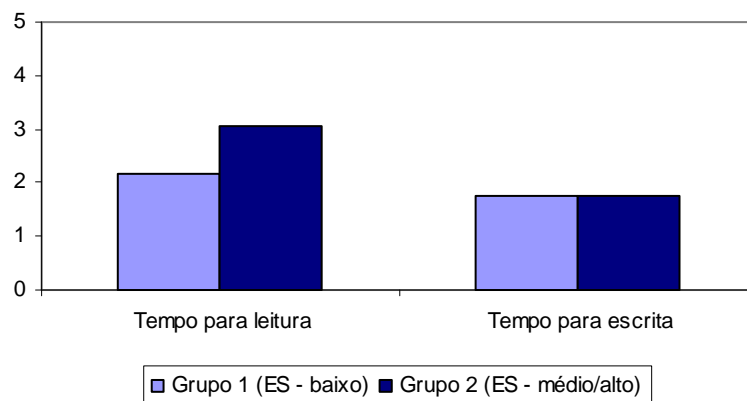


Figura 37 - Médias relativas ao tempo para a leitura e escrita junto de filhos de pais com estatuto sociocultural diferente

Verificamos ainda (Figura 37) que pais de estatuto sociocultural médio/alto dependem mais tempo por semana para a leitura, comparativamente ao grupo de estatuto sociocultural baixo. No entanto, o tempo dedicado à escrita é semelhante para ambos os grupos. Ainda no âmbito do tempo para a leitura, constatámos que o grupo de estatuto sociocultural médio/alto lê com mais frequências histórias aos filhos, comparativamente ao grupo de estatuto sociocultural baixo, assumindo uma diferença significativa ($t(195)=194.7, p<.01$).

Em relação aos materiais e a sua acessibilidade, verificamos que existem diferenças significativas a nível da quantidade de livros existentes em casa (infantis, $t(195)=188, p<.01$ e adultos, $t(194)=193.4, p<.01$) e na compra de livros ($t(193)=193,5, p<.01$) (Figura 37).

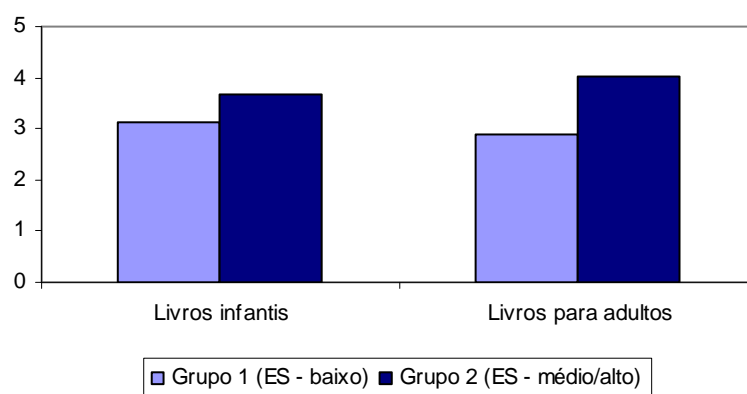


Figura 38 - Médias relativas à quantidade de livros existente em casa de grupos de pais de estatuto sociocultural diferente

Podemos referir que, de acordo com os resultados obtidos, os pais de estatuto sociocultural médio/alto indicam ter mais livros em casa face aos pais de estatuto sociocultural baixo, proporcionando assim um maior contacto com o livro. A nível da compra de livros, verificaram-se também diferenças significativas entre os grupos ($t(193)=193,5$, $p<.01$), indicando que o grupo de estatuto sociocultural médio/alto compra livros com mais regularidade aos filhos.

Em suma, de acordo com os nossos resultados, **podemos referir que:**

- A nível das crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, **ambos os grupos de pais revelam crenças holísticas e tecnicistas, sendo que o grupo de estatuto sociocultural baixo apresentou valores mais elevados na vertente tecnicista.** No que diz respeito à percepção de papel, **ambos os grupos atribuem relevância à leitura de histórias**, e o grupo de pais de estatuto sociocultural baixo percebe a ter um papel mais importante na vertente tecnicista da aprendizagem da leitura e escrita;

- A nível do ambiente de literacia familiar, os resultados indicaram que **os pais de estatuto sociocultural alto iniciam mais cedo a leitura junto dos filhos, bem como utilizam mais tempo para a leitura e lêem histórias com mais frequência.** Constatámos ainda que **este grupo de pais parece proporcionar mais contacto com o livro aos filhos**, uma vez que indicou ter mais livros em casa, assim como refere comprar livros com mais regularidade.

7 – Conhecimentos das crianças sobre literacia emergente

De acordo com o terceiro objectivo de estudo que se prende com a **caracterização dos conhecimentos de literacia emergente das crianças**, analisámos o tipo de percepção que as crianças têm sobre a funcionalidade da leitura e escrita, as conceptualizações sobre a linguagem escrita e os conhecimentos sobre os aspectos técnicos da linguagem escrita.

7.1. – Percepção da funcionalidade da leitura e escrita

Tal como foi referido anteriormente, a análise das propriedades psicométricas da *Prova de Percepção da Funcionalidade da Leitura e Escrita*, indicou um valor de *Alpha de Cronbach* muito baixo em relação à identificação da escrita no suporte. Por

este facto os resultados que apresentamos vão incidir sobre o tipo de mensagem e função, uma vez que ambos obtiveram valores de *Alpha* satisfatórios.

Neste sentido, podemos observar (Tabela 31) que ambas as dimensões obtiveram uma amplitude de respostas idêntica (entre 0 e 1.85) e com médias muito próximas. Podemos referir, de forma global, que as crianças apresentaram respostas muito diversificadas relativamente à percepção da funcionalidade. Observamos que existem respostas com cotação 0, indicando que não responderam ou que apresentaram conteúdos desadequados, como houve respostas já próximas de valor máximo (2) que revelam que as crianças conhecem a mensagem dos suportes apresentados.

O mesmo acontece em relação ao conhecimento da função dos suportes, havendo uma variabilidade de respostas que vão desde a indicação de uma função desajustada ou inexistência de resposta e o conhecimento da função.

Funcionalidade da Leitura e escrita	Mínimo	Máximo	M	DP
Tipo de mensagem do suporte	0.00	1.85	0.960	0.38
Função do suporte	0.00	1.85	0.967	0.38

(M, média; DP, desvio padrão)

Tabela 31 - Média de cada categoria na Prova da Funcionalidade da Leitura e Escrita

De forma mais específica e analisando a distribuição de respostas das crianças, verificamos que a nível do conhecimento da mensagem do suporte 56.9% das respostas posicionaram-se ente 0 (conteúdo desadequado ou inexistência de resposta) e 1 (conteúdo restrito), 39.5% entre 1 e 1.56, e apenas 3.6% entre 1.56 e 1.85 (próximo do valor 2 que indica um conteúdo adequado). Assim, constatamos que cerca de metade das crianças não identificou a mensagem dos suportes apresentados e que as restantes indicaram conteúdos restritos da mensagem, sendo que apenas uma percentagem muito reduzida da amostra é que atribuiu a mensagem adequada aos suportes.

Relativamente aos suportes em que as crianças identificaram melhor o tipo de mensagem, podemos constatar (Figura 39) que foi evidente a identificação adequada do conteúdo do *livro de histórias* (67,7%), do *livro de receitas* (54%), que obtiveram valores acima dos 50%, seguindo-se a *TV* (46,5%), o *mapa* (45,5%). Por outro lado, existem suportes que se destacam pela inexistência de resposta ou de conteúdo desajustado (e.g., painéis publicitários, placas de rua e autocarro).

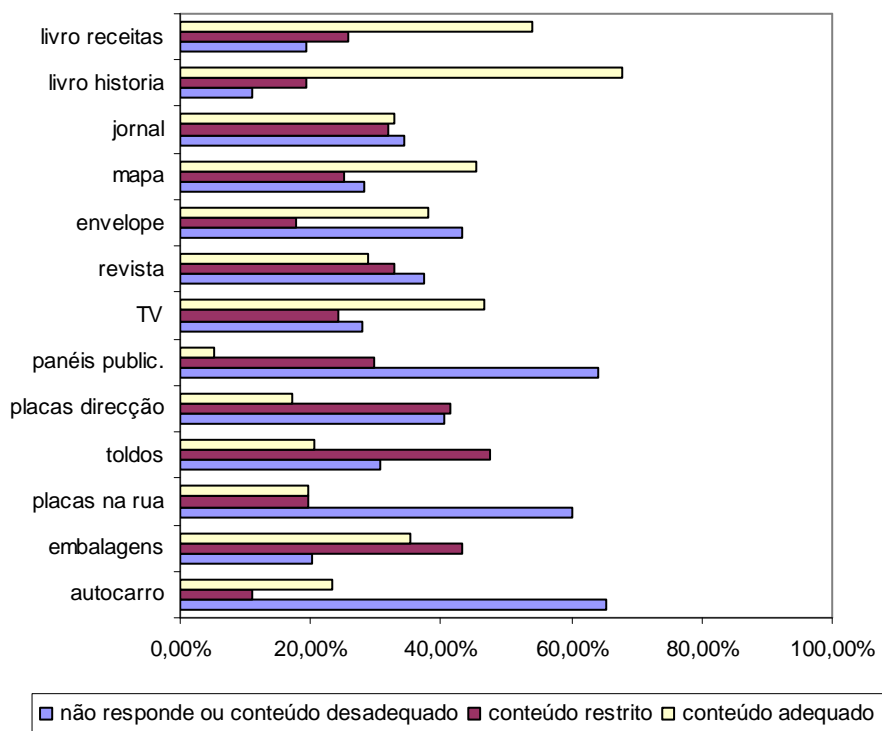


Figura 39 - Tipo de mensagem de cada suporte

Relativamente à outra dimensão, *identificação da função do suporte*, e no que diz respeito à distribuição das respostas das crianças, verificámos que 57.4% das crianças situaram-se entre 0 (ausência de resposta ou função desajustada) e 1 (função pouco explícita), 40.1% das respostas são relativas à descrição de uma função pouco explícita (respostas entre 1 e 1.54). Apenas 2.5% das respostas situaram-se entre 1.54 e 1.85, ou seja, respostas que revelaram uma identificação adequada à função do suporte (mais próximas do valor 2). À semelhança do que foi referido anteriormente, também é evidente uma variabilidade de respostas das crianças sobre a percepção da função dos suportes.

A Figura (40) mostra, tal como na identificação da mensagem, que o *livro de histórias* (63,1%), o *mapa* (49%), o *livro de receitas* (41,9%), a *TV* (41.4%) foram os suportes que assumiram valores mais elevados a nível da descrição adequada da sua função. Assim como os painéis publicitários, as placas de rua e o autocarro foram os suportes onde houve mais ausência de respostas ou respostas com função desajustada.

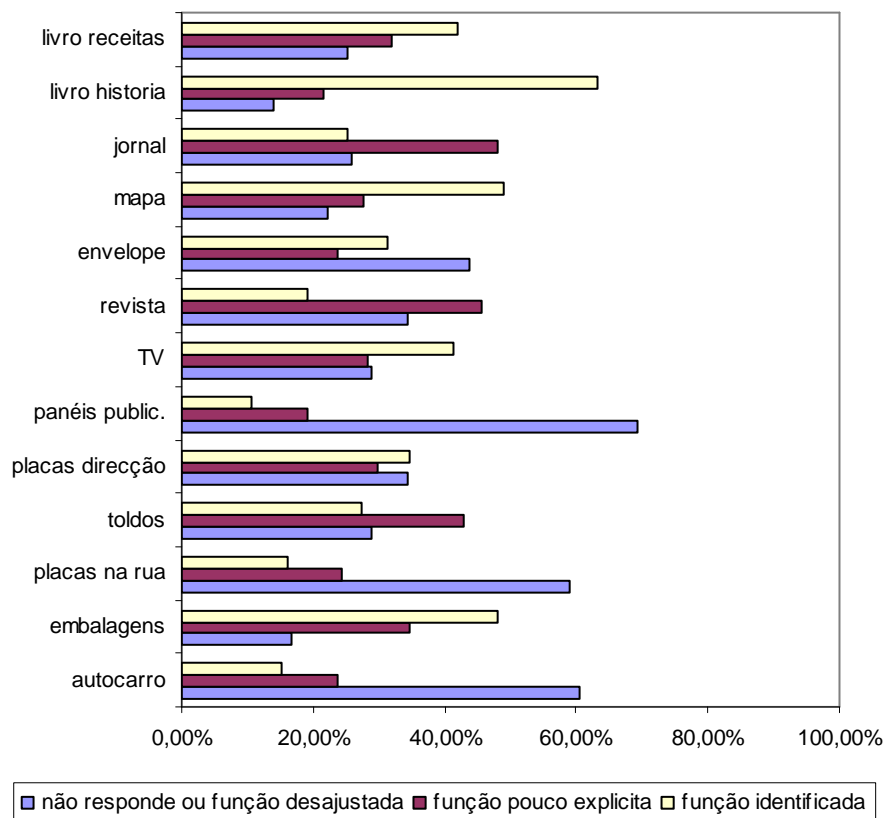


Figura 40 - Função de cada suporte

Em síntese, podemos referir que **o tipo de mensagem (média= 0.96), bem como a função do suporte (média=0.967) foram aspectos que ajudaram a diferenciar as crianças a nível da percepção da funcionalidade. Verificou-se que a identificação correcta da funcionalidade parece ser ainda complexa, uma vez que cerca de metade das crianças não relevou esse tipo de conhecimento.** Observámos também que existem determinados suportes (livro de receitas, o livro de histórias, a TV e o mapa) que se destacaram pelo facto de existir uma maior percentagem de respostas próximas de uma identificação correcta da função. Provavelmente são os que estão mais presentes no ambiente de literacia familiar da criança (e.g., TV.) ou mediadores das interações entre pais e filhos (e.g. livro de histórias).

7.2– *Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita*

Como foi referido na caracterização deste instrumento, na secção da Metodologia, as produções escritas das crianças foram classificadas em cinco categorias diferenciadas: *utilização de critérios grafo-perceptivos; início da relação da*

escrita com o oral; fonetização silábica da escrita; fonetização silábico-alfabética da escrita; e escrita alfabética.

Referimos que 15.2% das crianças não quiseram escrever, sendo que a maioria remeteu para o facto de não saber escrever e, por isso, a recusa em realizar esta tarefa. Este tipo de respostas foi designado de *recusa/não responde*.

Pela leitura da Tabela 32, podemos observar que da análise das produções de escrita realizadas pelas crianças, a categoria *utilização de critérios grafo-perceptivos*, primeira a surgir na evolução das conceptualizações, é a que assume uma percentagem mais elevada (32.7%) face às outras categorias. Seguem-se o *início da relação da escrita com o oral* com 21.4%, a *fonetização silábica-alfabética* com 19.6%, a *fonetização silábica* com 20.4% e a *escrita alfabética*, mais elaborada em termos conceptuais, com 5.4%.

<i>Categorias conceptuais</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem válida</i>
Utilização de critérios grafo-perceptivos	55	32.7%
Início da correspondência da escrita com o oral	36	21.4%
Fonetização silábica	33	19.6%
Fonetização silábica-alfabética	35	20.8%
Escrita alfabética	9	5.4%

Tabela 32 - Frequência e percentagem das produções escritas nas diferentes categorias conceptuais.

Globalmente podemos afirmar que **cerca de metade das crianças (54,1%) encontra-se em fases iniciais de conceptualização da linguagem escrita**. Isto é as produções escritas revelam que ainda não são orientadas por critérios linguísticos (e.g. centram-se na variabilidade e quantidade de letras) ou estão numa fase inicial de relação da escrita com o oral, tentando fazer correspondências elementares, não havendo ainda uma preocupação entre som e a letra. **Um segundo grupo de crianças (40.4%) apresenta características de fases mais complexas onde as crianças procuram encontrar correspondência entre som e letra, existindo já critérios linguísticos**. Como era esperado, nestas idades, só uma percentagem pequena se situa no nível conceptual mais evoluído.

7.3 - Conhecimentos sobre aspectos técnicos da linguagem escrita

Esta prova de conhecimentos era constituída por 23 itens, sendo que 0 corresponde a uma resposta incorrecta e 1 a uma resposta correcta. Assim, podemos verificar pelos valores da seguinte tabela que a média de sucesso é de 12.7, próximo do valor médio (11.5).

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Linguagem técnica	3	23	12.7	4.02

(M, média; DP, desvio padrão)

Tabela 33 - Média da Prova da Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

Relativamente à distribuição das respostas, 39.4% das crianças teve um desempenho inferior à média (entre 3 e 11). Verificamos ainda que 54.5% das crianças situa-se entre 11 e 18 itens correctos, considerando-se um desempenho acima da média. No entanto, apenas 6.1% é que realizou a prova obtendo valores mais elevados (entre 18 e 23).

<i>Conceitos</i>	<i>Itens</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Letra	1	183	92.4%
	2	178	89.9%
	3	168	84.8%
	4	174	87.9%
	5	157	79.3%
Palavra	6	151	76.3%
	7	21	10.6%
	8	22	11.1%
	9	36	18.2%
	10	32	16.2%
Letra (maiúscula e minúscula)	11	57	28.8%
	12	74	37.4%
	13	76	38.4%
	14	98	49.5%
	15	65	32.8%
Frases	16	113	57.1%
	17	139	70.2%
	18	131	66.2%
Letra e Palavra	19	139	70.2%
Frases	20	61	30.8%
	21	152	76.8%
	22	154	77.8%
História (escrita/imagem)	23	139	70.2%

Tabela 34 - Frequência e percentagem de respostas correctas na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita.

Numa análise mais específica, a Tabela 34 revela a percentagem de sucesso das crianças em cada um dos itens da Prova. Estes valores ajudam-nos a perceber melhor quais conceitos (letra, palavra e frase) que são melhor entendidos pelas crianças.

De forma global, podemos afirmar que **as crianças revelaram que sabem o que é a letra, distinguindo-a de outras formas de escrita. Os conceitos de palavra e frase surgem como conceitos mais complexos, apresentando assim valores inferiores face aos itens relativos ao conceito de letra.** Podemos observar também (Tabela 34) no que respeita ao *conceito de letra*, melhor identificado pelas crianças, a percentagem de respostas correctas foi elevada (entre 92.4%, item 1 e 79.3%, item 5). Com um carácter mais específico e complexo, verificamos que os itens 11, 12, 13 e 14, relativos à identificação de letras maiúsculas e minúsculas, apresentam valores bastante inferiores à identificação das letras em geral (entre 49.5% e 28.8%).

Referimos ainda, tal como a prova sobre a percepção da funcionalidade, o teste da linguagem técnica também contribuiu para a diferenciação de respostas das crianças, realçando os conceitos que são mais fáceis e mais difíceis de identificar.

7.4 – Associação entre os conhecimentos de literacia emergente das crianças

Uma vez que há evidência que os conhecimentos de literacia emergente das crianças se associam entre si, realizámos uma análise das eventuais associações entre os conhecimentos considerados (funcionalidade, conceptualizações e linguagem técnica).

Neste sentido, constatámos que a linguagem técnica apresentou uma associação positiva e significativa com os outros conhecimentos avaliados junto das crianças, nomeadamente com as conceptualizações ($r_s = .309$, $p < .001$) e com a funcionalidade total ($r_s = .244$, $p < .001$). De forma mais específica, observámos que houve uma associação significativa entre a linguagem técnica e a identificação da mensagem do suporte ($r_s = .203$, $p < .01$) e com a identificação da função do suporte ($r_s = .166$, $p < .05$). Podemos dizer que, apesar destas associações serem consideradas baixas, vão no sentido de que as crianças que revelam mais conhecimentos sobre os aspectos técnicos da linguagem escrita, são as que apresentam níveis conceptuais da linguagem escrita mais elaborados, assim como apresentam uma melhor percepção da funcionalidade da linguagem escrita.

Verificamos ainda que as conceptualizações apresentaram uma associação positiva e significativa com a funcionalidade total ($r_s = .329$, $p < .001$), nomeadamente com a identificação da mensagem do suporte ($r_s = .387$, $p < .001$) e com a identificação da funcionalidade do suporte ($r_s = .307$, $p < .001$). Tal como foi referido anteriormente, apesar das associações serem baixas, os resultados também apontam para que as crianças que revelam níveis conceptuais mais elaborados da linguagem escrita serem as que apresentam melhor percepção da funcionalidade, quer a nível do tipo de mensagem, quer a nível da função do suporte.

Por último, foi analisada a associação entre os aspectos considerados a nível da percepção da funcionalidade (tipo de mensagem e a função do suporte) e verificámos que existe uma associação moderada ($r_s = .814$, $p < .001$). Sendo assim, e de forma mais evidente e como era esperado, **as crianças que revelam mais conhecimentos sobre o tipo de mensagem do suporte, são as que identificam melhor a função do suporte.**

7.5 – Relação entre conhecimentos das crianças sobre literacia emergente, as crenças dos pais, as práticas e ambiente de literacia familiar

Retomando o nosso quarto e último objectivo de estudo que diz respeito à ***análise da relação entre as variáveis parentais consideradas no estudo (crenças e práticas de literacia), ambiente de literacia familiar e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças***, apresentamos os seguintes resultados.

No que diz respeito à relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita e os conhecimentos de literacia emergente das crianças, não foram encontradas associações significativas.

Em relação à associação entre as práticas dos pais e os conhecimentos de literacia emergente das crianças, apenas verificamos uma associação positiva e significativa entre a linguagem técnica e as práticas do entretenimento ($r_s = .162$) e de treino ($r_s = .187$) (Tabela 35).

Linguagem técnica		<i>Dia-a-dia</i>	<i>Entretenimento</i>	<i>Treino</i>
	r_s	.050	.162*	.187**
sig.	.482	.023	.008	

* significativo para $p < 0.05$, ** significativo para $p < 0.01$

Tabela 35 - Relação entre os resultados da Prova de Linguagem Técnica e as práticas de literacia familiar.

Relativamente à associação entre os conhecimentos de literacia emergente das crianças e o ambiente de literacia familiar (Tabela 36), constatamos que a linguagem técnica apresenta uma associação positiva, embora muito baixa, com a quantidade de livros infantis existentes em casa ($r_s = .182$ $p < .05$), quantidade de livros para adultos ($r_s = .160$, $p < .05$). Observamos ainda que existe uma associação positiva, mas com valor considerado muito baixo, com o tempo para a leitura dispensado pelos pais junto dos filhos.

Linguagem técnica		<i>Livros infantis</i>	<i>Livros adultos</i>	<i>Tempo leitura</i>
	r_s	.182*	.160*	.184*
sig.	.010	.024	.010	

* significativo para $p < 0.05$, ** significativo para $p < 0.01$

Tabela 36 - Relação entre os resultados do teste de linguagem técnica e o ambiente de literacia familiar.

Podemos referir que, apesar de as associações continuarem a ser baixas, parece que um ambiente familiar que proporciona o contacto com o livro, bem como o tempo dedicado à leitura, apresentam uma relação com os conhecimentos que a criança tem sobre os aspectos técnicos da linguagem escrita.

Em suma, **dos conhecimentos de literacia emergente avaliados no estudo, a linguagem técnica é aquela que parece indicar alguma associação com as práticas desenvolvidas pelos pais e com alguns aspectos que caracterizam o ambiente de literacia familiar.**

8 - Conhecimentos das crianças sobre histórias infantis

Em relação aos conhecimentos que as crianças têm de histórias infantis foi utilizado um instrumento, à semelhança dos conhecimentos de literatura infantil por parte dos pais, para caracterizar o seu contacto com o livro. Neste, as crianças eram confrontadas com uma imagem de uma história e era-lhes solicitado que identificasse três aspectos distintos: *o personagem; o título; e o conhecimento e o conteúdo da história.*

Tal como foi referido anteriormente, iremos analisar o conhecimento que as crianças têm sobre o título e o conteúdo da história, uma vez que o *Alpha* relativo à identificação do personagem foi baixo e considerado inaceitável.

Numa primeira leitura da Tabela 37 verificamos que as respostas das crianças tiveram uma amplitude igual (entre 0 e 1.45). No entanto, constatamos, como era esperado, que foi mais fácil para as crianças identificarem o título (média=.82) do que a fazerem a descrição do conteúdo da história (média=.59).

Conhecimento das Histórias	Mínimo	Máximo	M	DP
Identificação do título	0.00	1.45	0.82	0.31
Conhecimento do conteúdo	0.00	1.45	0.59	0.33

(M, média; DP, desvio padrão)

Tabela 37 - Média de cada categoria na Prova de Conhecimentos de Histórias Infantis.

De forma mais específica e para uma melhor compreensão da média obtida (média=0.82) na identificação do título, fomos verificar qual a distribuição de respostas das crianças. A referida distribuição revelou que 27.3% das crianças apresentaram valores bastante baixos (entre 0 e 0.55) indicando ausência de resposta ou resposta desadequada. No entanto, verificamos que mais de metade das crianças (66.1%) deram respostas entre 0.55 e 1.36, aproximando-se assim de uma resposta que revela identificação parcial do título da história. Apenas 6.6% deram respostas entre 1.36 e 1.45, mais próximas de uma resposta reveladora da identificação do título correcto. Podemos dizer apesar de mais de metade das crianças identificarem parcialmente o título da história, verificamos que existe uma diversidade a nível dos conhecimentos dos títulos de histórias infantis por parte das crianças da nossa amostra.

No que diz respeito ao conhecimento do conteúdo das histórias (média=0.59) e pela distribuição de resposta verificámos que 52.5% deram respostas entre 0 e 0.55,

ou seja, respostas que relevaram conteúdos desajustados ou ausência de resposta. Seguidamente 44.5% das crianças deram respostas que se situaram entre 0.55 e 1.27 (próximas de uma descrição de ideias correctas mas isoladas). Apenas 3% deram respostas entre 1.27 e 1.45, aproximando-se de um resposta que apresenta uma descrição das ideias principais com coerência e articulação (cotadas com 2).

Para além da diversidade do conhecimento de histórias revelado pelas crianças, fomos analisar quais as histórias que são mais conhecidas e menos conhecidas. Verificamos que as mais identificadas foram as seis histórias tradicionais apresentadas (Três Porquinhos, Capuchinho Vermelho, Branca de Neve e Sete Anões, Patinho Feio e os Sete Cabritinhos), sendo que as outras histórias (e.g., Primeiro passeio o bolinha, Tina – sopa mágica) obtiveram valores muito reduzidos ou quase inexistentes na identificação do título.

A nível da descrição do conteúdo das histórias observamos (Figura 41) uma grande diversidade de respostas. Verificamos que das histórias tradicionais identificadas, a história do *Capuchinho Vermelho* foi a que apresentou uma percentagem mais elevada (66,7%) a nível de um conteúdo com coerência e articulado, sendo que, 21.2% apresentaram ideias soltas da história e 12,2% *não respondeu ou* referiu um *conteúdo desadequado*. Seguidamente, na história dos *Três Porquinhos*, 51,5% das crianças revelou *coerência no conteúdo*, 30.8% referiu *ideias soltas* e 17,7% *não respondeu ou* referiu *conteúdo desadequado*.

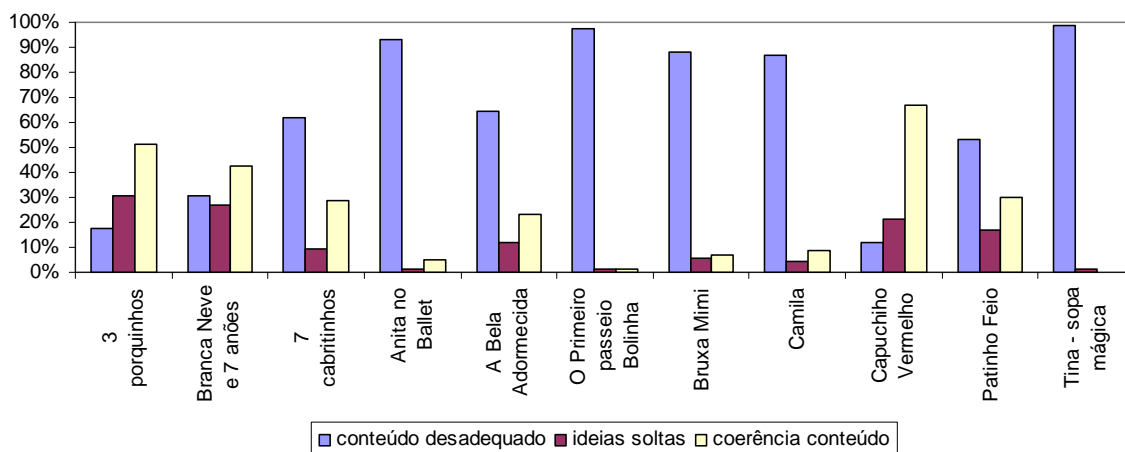


Figura 41 - Conhecimento do conteúdo de cada uma das histórias

Nesta análise, os resultados reforçam que apesar das histórias tradicionais serem as mais conhecidas, existe ainda uma grande diversidade de respostas e muitas revelam uma descrição de conteúdo desadequados ou ideias correctas mas isoladas. Neste sentido, os resultados são coerentes com a análise efectuada na identificação dos títulos, uma vez que as percentagens mais elevadas são relativas a

conteúdos desadequados (e.g., descrição inventada a partir da imagem apresentada ou misturando conteúdos de outras histórias) ou ausência de resposta. Por último, podemos referir que esta prova, tal como as anteriores, ajudou a diferenciar as respostas das crianças e a evidenciar que o conhecimento de histórias é também um aspecto relevante e muito variável na idade pré-escolar.

8.1 – Relação entre o conhecimento das crianças sobre histórias infantis e os conhecimentos de literacia emergente

Como foi referido anteriormente, também há evidências (e.g., Sénéchal *et al.* 1996) de que esta medida de contacto com o livro (conhecimento de histórias infantis) por parte das crianças, possa estar relacionada com os conhecimentos de literacia emergente. Sendo assim iremos analisar a relação entre este tipo de conhecimento e a percepção das crianças sobre a funcionalidade, bem como as conceptualizações sobre a linguagem escrita e os conhecimentos a nível da linguagem técnica.

Tal como foi referido no Método, neste instrumento utilizaremos uma medida global (histórias global) que é constituída pelos componentes avaliados nesta prova. Pelos resultados da Tabela 38 podemos observar que o conhecimento que as crianças têm sobre as histórias infantis parece estar relacionado com os conhecimentos de literacia emergente avaliados.

<i>Literacia emergente</i>		<i>Histórias (global)</i>
Funcionalidade (total)	r_s	199**
	sig.	.005
Conceptualizações	r_s	280**
	sig.	.000
Linguagem Técnica	r_s	372**
	sig.	.000

**significativo para $p < 0.01$

Tabela 38 - Relação entre o conhecimento de histórias e a literacia emergente.

Observamos (Tabela 38) também que existe uma associação positiva entre o conhecimento de histórias e a funcionalidade ($r_s = .199$), com as conceptualizações ($r_s = .280$) e com a linguagem técnica ($r_s = .372$).

Em suma, podemos dizer que apesar de as associações serem baixas, **parece existir uma tendência significativa para que quanto mais as crianças apresentam conhecimentos sobre histórias infantis, mais elevada é a sua percepção da**

funcionalidade, mais elaboradas são as concepções sobre a linguagem escrita e mais conhecimentos revelam sobre os aspectos técnicos da leitura e escrita.

8.2 – Relação entre o conhecimento das crianças sobre histórias infantis e os conhecimentos de literacia emergente: análise de grupos de crianças

No seguimento dos resultados anteriores, parece-nos que o conhecimento de histórias por parte das crianças constitui uma variável relevante e que se associa aos conhecimentos de literacia emergente. Uma vez que se trata de uma medida indirecta de contacto com o livro e de práticas, considerámos importante analisar uma eventual diversidade das crianças participantes no estudo. Neste sentido, foi realizada uma *análise de clusters* tendo por base os conhecimentos que as crianças têm sobre histórias infantis. Esta análise exploratória permite saber se há grupos homogéneos relativamente à medida indirecta de contacto com o livro e perceber como é que os grupos diferem entre si.

A análise de *clusters* permitiu identificar quatro grupos de crianças quanto ao seu conhecimento de histórias:

- Grupo 1 (n=26) designado de *histórias médio/alto*;
- Grupo 2 (n = 82) designado de *histórias baixo*;
- Grupo 3 (n = 38) designado de *histórias alto*;
- Grupo 4 (n = 47) designado de *histórias médio/baixo*.

Através da utilização do Teste de *Kruskal-Wallis* verificámos que os grupos são diferentes entre si de forma significativa ($\chi^2(3, n=194)=133.4, p<.001$) a nível do seu conhecimento de histórias. Numa primeira leitura da Figura 42 observamos que existem dois grupos mais contrastantes (*histórias alto* e *histórias baixo*) e dois grupos que apresentam valores médios.

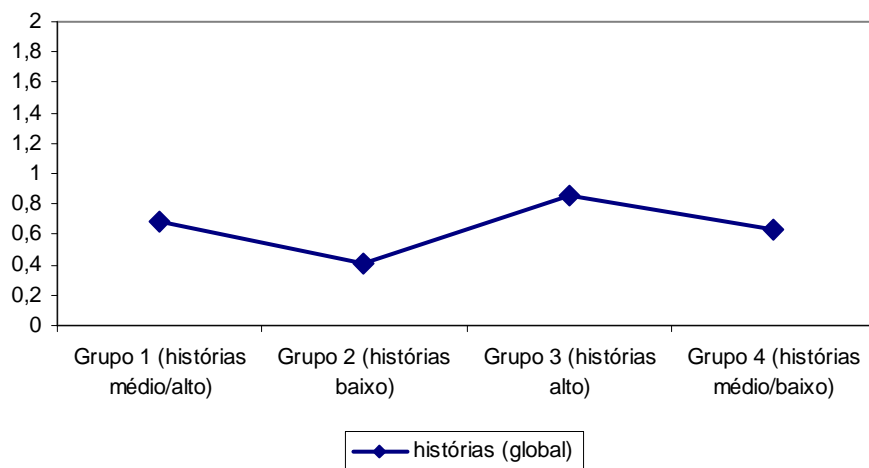


Figura 42 - Média de cada grupo de crianças a nível do conhecimento de histórias infantis

Com o intuito de saber entre que grupos a diferença é significativa, procedemos à comparação múltipla de medianas para amostras independentes e verificámos que há diferenças significativas entre o Grupo 2 (histórias baixo) se diferencia significativamente dos outros grupos (Grupo 2/Grupo 1, $p=.000$; Grupo 2/Grupo 3, $p=.000$ e Grupo 2/Grupo 4, $p=.000$)

Constatámos ainda que o Grupo 3 (histórias alto) também apresenta diferenças significativas em relação aos outros grupos (Grupo 3/Grupo 1, $p=.000$; Grupo 3/Grupo 4, $p=.000$). Observámos ainda que os Grupos 1 e 4 (histórias médio/alto e histórias médio baixo) também revelam diferenças ($p=.011$).

Em seguida, fomos verificar como é que estes quatro grupos de crianças se caracterizam em cada um dos aspectos da literacia emergente considerados no estudo. Verificámos que em relação aos conhecimentos da linguagem técnica os grupos são diferentes entre si ($\chi^2(3, n=194)=31, p<.001$).

Pela leitura da Figura 43 constatamos que é o Grupo 3 (*histórias alto*) que apresenta a média mais elevada (média = 15) na prova da linguagem técnica. De forma contrastante, o Grupo 2 (*histórias baixo*) revela a média mais baixa (média = 11,23), sendo que as diferenças entre este dois grupos é significativa ($p=.000$).

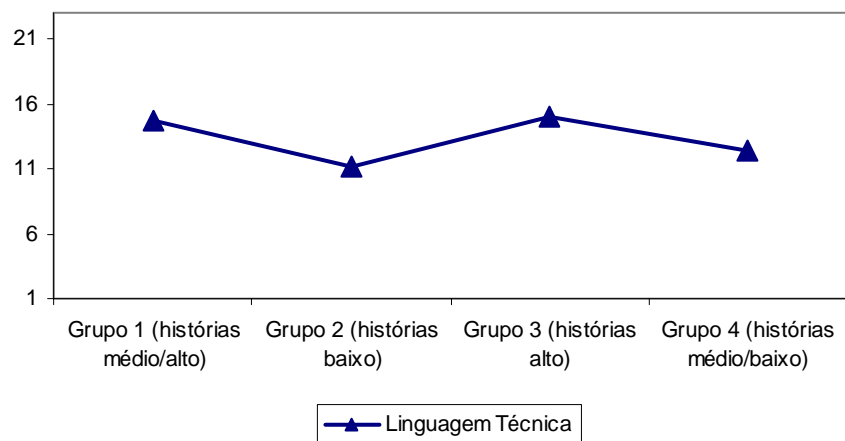


Figura 43 - Média de cada grupo de crianças na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escreita

Relativamente à comparação entre os outros grupos de crianças, verificámos que não existem diferenças significativas entre o Grupo 1 (*histórias médio/alto*) e o Grupo 3 (*histórias alto*). No entanto, encontramos diferenças entre os outros grupos (Grupo 1 (*histórias médio/alto*) e Grupo 2 (*histórias baixo*), $p=.000$; Grupo 1 (*histórias médio/alto*) e Grupo 4 (*histórias médio/baixo*), $p=.037$; Grupo 2 (*histórias baixo*) e Grupo 4 (*histórias médio/baixo*), $p=.030$; Grupo 3 (*histórias alto*) e Grupo 4 (*histórias médio/baixo*), $p=.003$; Grupo 2 (*histórias baixo*) e Grupo 3 (*histórias alto*), $p=.000$).

De acordo com estes resultados, **parece-nos que há de facto dois grupos de crianças, sendo que o grupo que revela maior conhecimento de histórias é o que apresenta mais conhecimentos a nível dos aspectos técnicos e formais da linguagem escrita.** Por outro lado, o outro grupo de crianças conhece menos histórias e revela menos conhecimentos formais e técnicos da linguagem escrita. Verificamos também que há dois grupos intermédios, o Grupo (*histórias médio/alto*) mais próximo do Grupo 3 (*histórias alto*) e o Grupo 4 (*histórias médio/baixo*) que se aproxima mais do Grupo 2 (*histórias baixo*) em termos dos conhecimentos da linguagem técnica.

No que diz respeito à caracterização dos quatro grupos de crianças a nível da percepção da funcionalidade da leitura e escrita (Figura 44), verificámos que os grupos diferem entre si de forma significativa ($\chi^2(3, n=194)=11.5, p=.009$).

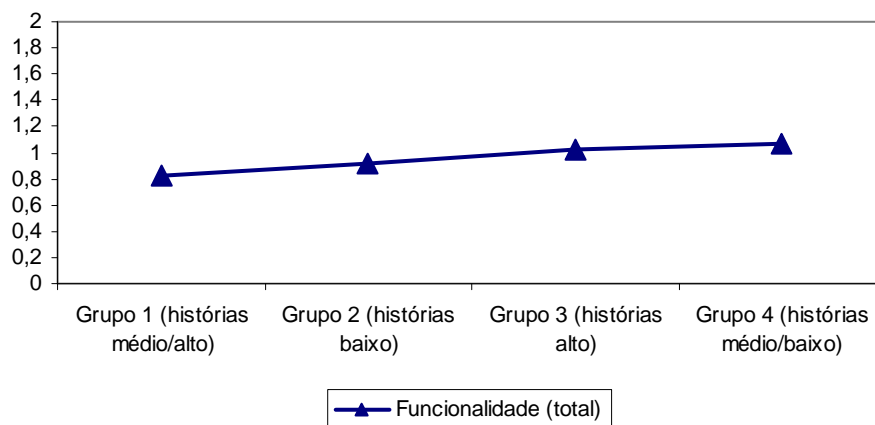


Figura 44 - Média de cada grupo de crianças na Prova de Funcionalidade da Leitura e Escrita

Em relação às diferenças e semelhanças entre os grupos, continuamos a verificar que o Grupo 3 (histórias alto) difere significativamente ($p=.013$) do Grupo 2 (histórias baixo). Relativamente às diferenças entre os outros grupos verificamos que há diferenças ($p=.028$) entre o Grupo 1 (histórias médio/alto) e Grupo 3 (histórias alto) e diferenças ($p=.030$) entre o Grupo 1 (histórias médio/alto) e o Grupo 4 (histórias médio/baixo). Por último, observamos diferenças ($p=.012$) entre o Grupo 2 (histórias baixo) e o Grupo 4 (histórias médio/baixo).

Neste sentido, apesar de os resultados não serem tão claros como os anteriores, **salientamos que o grupo que conhece mais histórias revela mais conhecimentos a nível da percepção da funcionalidade face ao grupo que conhece menos histórias.**

No que diz respeito às conceptualizações da linguagem escrita, podemos observar na Tabela 39 as frequências de respostas das crianças que responderam a esta prova. Num primeira leitura verificámos que o Grupo 2 (*histórias baixo*) foi o grupo que deu respostas mais diversificadas. Destas, 60.9% situam-se nos dois níveis menos elaborados (grafo-perceptivo e início da correspondência oral/escrita). Constatamos também que no Grupo 3 (*histórias alto*) é o que apresenta uma maior percentagem de respostas (60.4%) nos níveis mais elaborados (silábico, silábico/alfabético e alfabético) onde é já evidente a utilização de critérios linguísticos e correspondência silábica ou alfabética.

Níveis Conceptuais	Grupo 1 <i>(histórias médio/alto)</i> N = 26	Grupo 2 <i>(histórias baixo)</i> N = 82	Grupo 3 <i>(histórias alto)</i> N = 38	Grupo 4 <i>(histórias médio/baixo)</i> N = 47
Grafo-perceptivo	7 (29.6%)	37 (45.1%)	7 (18.4%)	4 (8.5%)
Início da correspondência Oral/Escrita	6 (23%)	13 (15.8%)	7 (18.4%)	10 (21.2%)
Silábica	3 (11.5%)	7 (8.5%)	13 (34.2%)	10 (21.2%)
Silábica/Alfabética	5 (19.2%)	12 (14.6%)	9 (23.6%)	8 (17%)
Alfabética	4 (15.3%)	2 (2.4%)	1 (2.6%)	2 (4.2%)

Tabela 39 – Frequências e percentagens de cada nível conceptual da linguagem escrita para cada grupo de crianças

Em relação aos grupos intermédios (Grupo 1 – *histórias médio/alto*, Grupo 4 – *histórias médio/baixo*) os resultados não foram tão claros, tal como aconteceu na percepção da funcionalidade. Podemos observar que nos dois níveis menos elaborados (grafo-perceptivo e início da correspondência oral/escrita) o Grupo 2 (*histórias médio/alto*) obteve cerca de 64.1% das respostas e o Grupo 4 (*histórias médio/baixo*) 50.9%. No entanto, nos níveis mais elaborados (silábico, silábico/alfabético e alfabético) o Grupo 1 (*médio/alto*) apresentou 34.5% das suas respostas e o Grupo 4 (*médio/baixo*) 21.2%. Apenas nestes níveis elaborados é que podemos referir que parece existir uma tendência semelhante aos grupos que conhecem menos e mais histórias (*histórias baixo vs histórias alto*).

Ao analisarmos o nível de significância das diferenças encontradas, constatámos só existem diferenças significativas entre o Grupo 2 (*histórias baixo*) e os restantes grupos (Grupo 2/ Grupo 1, $p=.019$; Grupo 2/Grupo 3, $p=.003$; Grupo 2/Grupo 4, $p=.000$).

Deste modo, apesar de alguns resultados menos claro, podemos referir que o grupo de crianças que conhece menos histórias é o que apresenta níveis menos elaborados a nível das conceptualizações da linguagem escrita, revelando uma escrita menos evoluída.

Em suma, após a análise deste quatros grupos de crianças, que se distinguem por um maior ou menor conhecimento de histórias, verificamos que **crianças que conhecem mais histórias (Grupo 3) revelaram mais conhecimentos na prova de linguagem técnica. As crianças que conhecem menos histórias (Grupo 2) foram**

as que apresentaram níveis menos elaborados a nível das conceptualizações da linguagem escrita. A nível da percepção da funcionalidade, salientamos que os grupos contrastantes (Grupo 2 e 3) diferem significativamente, indicando que as crianças que conhecem mais histórias apresentaram valores mais elevados neste tipo de conhecimento.

Capítulo V - Discussão

A discussão dos nossos resultados será organizada em função dos quatro objectivos propostos e das respectivas hipóteses operacionais que decorrem dos mesmos. Assim, subdividimos esta discussão em quatro pontos centrais: 1) *crenças dos pais sobre aprendizagem da leitura e escrita, práticas e ambiente de literacia familiar*; 2) *estatuto sociocultural, crenças dos pais, práticas e ambiente de literacia familiar*; 3) *conhecimentos de literacia emergente das crianças*; e 4) *relação entre variáveis parentais (crenças e práticas), ambiente de literacia familiar e variáveis das crianças (conhecimentos de literacia emergente)*.

1. Crenças dos pais sobre aprendizagem da leitura e escrita, práticas e ambiente de literacia familiar

Retomando o primeiro objectivo do nosso estudo que aponta para a **caracterização e análise das relações entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, as práticas e o ambiente de literacia familiar**, podemos referir que, globalmente, as variáveis em estudo (crenças, práticas e ambiente de literacia familiar) parecem ser relevantes para a compreensão da literacia familiar. Além disso, parece-nos que a análise das suas relações contribuiu para clarificar a grande complexidade da temática em estudo.

No que diz respeito às crenças dos pais, os nossos resultados vão no sentido de outros estudos (e.g., Bingham, 2007; DeBaryshe *et al.*, 2000; Evans *et al.* 2004; Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) onde a caracterização das crenças evidencia que, de facto, os pais constroem ideias acerca da aprendizagem da leitura e escrita e sobre a importância do seu papel antes da entrada dos seus filhos para o ensino formal.

Em relação à caracterização das **crenças dos pais**, salientamos um dos contributos deste estudo que se prende com a elaboração de um instrumento que permitiu a caracterização das crenças dos pais a nível de duas dimensões conceptuais – *Holísticas e Tecnicistas* – que se diferenciam nos seus pressupostos teóricos. A dimensão *Holística* baseia-se mais numa perspectiva da literacia emergente que enfatiza o significado e o contexto da informação e que tem sido referida em várias investigações, apesar de surgir com designações diferentes. Por exemplo, no estudo de Lynch *et al.* (2006) aparece com a designação de crenças emergentes e holísticas,

no estudo de Evans *et al.* (2004) surge associada a uma perspectiva *top-down* e nos estudos de DeBaryshe (1995) e Weigel *et al.* (2006b) surge como crenças facilitadoras.

A outra dimensão analisada – *Tecnicista* – remete para os aspectos técnicos e convencionais da leitura e escrita, evidenciada nas investigações como uma dimensão diferenciada e contrastante da dimensão holística. No estudo de Lynch *et al.* (2006) surge como crenças tecnicistas e convencionais, no estudo de Evans *et al.* (2004) associada a uma perspectiva *bottom-up* e nos estudos de DeBaryshe (1995) e Weigel, *et al.* (2006b) designada de crenças convencionais.

A propósito desta caracterização das crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, os resultados revelaram que os pais da nossa amostra revelam predominantemente ideias holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Na análise qualitativa dos itens constatou-se também que os pais valorizaram mais os aspectos ligados à leitura do que à escrita (*e.g.*, é importante encorajar a criança a falar sobre o que é lido.), realçando a leitura de histórias como uma actividade importante para a futura aprendizagem (*e.g.*, é importante contar histórias antes da criança saber ler). Por outro lado, os pais valorizaram, com menor frequência, ideias relativas às dimensões tecnicistas consideradas (*tecnicista – práticas* e *tecnicista – escola*). Sobre a *dimensão tecnicista – práticas*, os pais acreditam que os aspectos mais técnicos e convencionais da linguagem escrita são importantes antes de iniciar a aprendizagem formal da escrita (*e.g.*, conhecimento das letras e dos sons antes de aprender a escrever). Verificou-se também, com menor frequência, que existem pais que têm a percepção de que a aprendizagem é da responsabilidade exclusiva da escola, sendo que o contexto familiar terá pouca influência (*e.g.*, a escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever).

Esta dicotomia entre crenças holísticas e tecnicistas talvez possa ser um aspecto-chave que surgirá ao longo desta discussão de resultados e que poderá constituir um ponto crítico que ajuda a clarificar a complexidade da literacia familiar e a sua influência na literacia emergente das crianças. Observamos noutros estudos (*e.g.*, Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; Lynch *et al.*, 2006; Susperreguy *et al.*, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) que a caracterização das crenças dos pais é muitas vezes diferenciada nos dois tipos referidos, sem surgir a possibilidade de existirem dimensões que integrem os dois tipos de crenças ou dimensões intermédias. No entanto, parece-nos que os resultados do nosso estudo vão mais ao encontro da propostas de Norman (2007) e DeBaryshe *et al.* (2000) que apontam para o facto dos pais apresentarem os dois tipos de crenças, integrando elementos de uma perspectiva *top-down* (crenças holísticas) e uma perspectiva *bottom-up* (crenças tecnicistas).

Neste sentido, os resultados parecem indicar que os pais entendem o desenvolvimento da literacia não de forma isolada, mas na complementaridade das dimensões referidas. Segundo DeBaryshe *et al.* (2000, p.129) “*most parents held eclectic views on early literacy instruction... thus, parents endorse what many reading educators see as optimal practice – the simultaneous focus on top-down and bottom-up strategies*”.

Além da distinção entre as duas dimensões consideradas (holística e tecnicista) foi ainda importante o contributo da proposta de Bingham (2007), uma vez que nos ajudou a caracterizar as crenças dos pais a dois níveis. Um nível mais geral, sobre aprendizagem da leitura e escrita, e um nível mais específico que diz respeito à percepção da importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos. O facto de se considerar estes dois níveis de crenças permitiu-nos constatar que:

a) As dimensões holísticas e tecnicistas foram relevantes também nas crenças sobre a importância do papel dos pais. Verificámos que também neste tipo de crenças, as ideias tecnicistas assumem um valor médio (4.81) mais próximo das crenças holísticas (5.20), evidenciando que os pais apresentam ideias de ambos os tipos, como foi referido anteriormente;

b) A leitura de histórias é realçada de forma evidente pelos pais, reforçando assim que os pais sabem e acreditam que têm um papel central neste tipo de actividade;

Em termos das associações entre os dois tipos de crenças, constatámos que existiu uma correlação positiva entre as crenças *holísticas* e as crenças *papel – práticas holísticas* e as crenças *papel – leitura de histórias*. Parece-nos que quanto mais os pais revelam crenças holísticas, mais têm a ideia que o seu papel é importante e consistente com esse tipo de perspectiva da leitura e escrita, destacando-se a prática de leitura de histórias. Os estudos de DeBaryshe (1995) e Weigel *et al.* (2006a) também realçam este aspecto, uma vez que referem que as mães com crenças ditas facilitadoras (holísticas) são as que indicam ter um maior envolvimento nas situações de leitura, proporcionando momentos de exploração do livro junto dos filhos. Por outro lado, Weigel *et al.* (2006a) referem que os pais que acreditam que o seu papel é importante no desenvolvimento das crianças, tendem a envolver mais as crianças em actividades de literacia e linguagem consonantes com uma abordagem mais holística.

Por outro lado, verificámos também que as crenças *tecnicistas* estão relacionadas positivamente com as crenças *papel – tecnicista*. Segundo Weigel *et al.* (2006b) este tipo de pais apresentam um estilo parental mais convencional, orientado

para a competência, atribuem um papel primordial à escola, e envolvendo-se pouco nas actividades de literacia junto dos filhos. Este dado é reforçado com um outro resultado que obtivemos – associação negativa entre as *crenças tecnicistas* – escola e os tipos de crenças relativos à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita.

A nível da caracterização das **práticas e ambiente de literacia familiar**, os nossos resultados apontam, tal como noutros estudos (e.g., Sénéchal & LeFevre, 2002; Hood *et al.* 2008; Mata, 2002, 2006) para uma diversidade de práticas desenvolvidas pelos pais. Tal como sugere Mata (2006), mais do que identificar práticas e ver se existe uma maior ou menor frequência em cada situação, é perceber que de facto a diversidade ajuda a diferenciação entre famílias no desenvolvimento dessas práticas.

Nesta caracterização, podemos evidenciar que o instrumento utilizado (adaptado de Mata, 2002, 2006) permitiu essa diferenciação de práticas e caracterizar ambientes. Constatámos, assim, que os pais desenvolvem mais práticas de treino (e.g., Haney & Hill, 2004; Lourenço, 2007; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009), também designadas de práticas de ensino ou práticas formais (e.g., Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 1998, 2002; Sénéchal *et al.* 2001) que se sustentam em critérios mais convencionais e tecnicistas da linguagem escrita. Verificámos ainda que os pais desenvolvem com regularidade práticas de entretenimento, onde é salientada a prática de leitura de histórias (e.g., Kang, 2009; Kassow, 2006a; Korat *et al.* 2007; Mata, 2006; Miller & Prins, 2009, Sénéchal & Young, 2008) que surge também associada a práticas ditas informais (e.g., Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.* 2001). Podemos ainda referir que os pais indicaram que desenvolvem muito pouco as práticas de dia-a-dia, tal como é evidenciado noutros estudos (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009), integrando pouco a leitura e escrita nas rotinas diárias junto dos filhos.

Relativamente às práticas de treino, observámos que há de facto uma valorização por parte dos pais, uma vez que 50% dos pais referem em todos os itens, desenvolvê-las com frequência e muita frequência. Neste tipo de práticas, os pais salientam, sobretudo o conhecimento e identificação das letras (e.g., dizer nome das letras, escrever letras), bem como ler e escrever o nome do filho. Confirmando-se assim que o conhecimento e identificação das letras é um aspecto relevante (e.g., Haney & Hill, 2004; Hood *et al.*, 2008; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b). Tal como é referido por Haney e Hill (2004) as actividades que promovem o desenvolvimento do conceito de letra são aquelas onde os pais se sentem mais familiarizados e também as mais aproximadas daquelas que observam nos programas educacionais destinados

às crianças pré-escolares, bem como às competências que julgam ser necessárias no início da escolaridade. Phillips, Norris e Anderson (2008, p. 86) afirmam que os programas educacionais destinados aos pais e crianças “*demonstrated that letter knowledge, phoneme awareness, word recognition, and story comprehension can be learned with direct instruction, explicit expectations, and active engagement in print that matters*”.

Um outro dado que vai no sentido do que foi referido anteriormente, é o facto de algumas investigações (e.g., Hood *et al.* 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002) apontarem também para a relação directa entre identificação da letra e palavra e as práticas de ensino (treino) dos pais. Hood *et al.* (2008) referem ainda que as práticas de ensino dos pais parecem também constituírem preditores significativos das competências de leitura e escrita no início da escolaridade.

No que diz respeito à caracterização das práticas de entretenimento constatámos que, ao contrário das práticas de treino, existe uma maior diferenciação nas respostas dos pais. A prática de leitura de histórias destaca-se das outras práticas de entretenimento consideradas no estudo, parecendo assim que de leitura de histórias é uma prática que assume muita importância no contexto familiar (e.g., Hindman *et al.*, 2008; Kang, 2009; Kassow, 2006b; Korat *et al.* 2007; Mata, 2006; Miller & Prins, 2009; Pinto *et al.*, 2008; Sénéchal & Young, 2008; Reese *et al.*, 2010) e associada ao desenvolvimento da literacia. Tal como Phillips *et al.* (2008, p.1) afirmam “*parents are encouraged to read to their children, and they frequently engage in shared book reading on the belief that the experience will foster their children’s literacy development*”.

Neste sentido, podemos referir que a análise das práticas de entretenimento também parece ajudar a diferenciar as famílias, constatando que a leitura de histórias é realçada (79.3% refere que lê histórias aos filhos), tal como aparece noutros estudos (e.g., Fernandes, 2006; LeFevre & Sénéchal, 1999; Mata, 2006). Por outro lado, há práticas (e.g., fazer puzzles de palavras e ir a livrarias ou locais de venda de livros) que são referidas com menor regularidade (algumas vezes por semana), e outras (e.g., escrever rimas e lengalengas ou ir à biblioteca) que são indicadas como práticas que nunca ou raramente são desenvolvidas (e.g., 47% dos pais dizem que nunca escrevem rimas e lengalengas).

Em relação às práticas do dia-a-dia, assistimos igualmente a uma diferenciação das respostas dos pais, sendo que existem muitos itens onde mais de 50% dos pais refere que nunca ou poucas vezes desenvolve este tipo de práticas, contrastando com as práticas de treino. As práticas do dia-a-dia foram as menos desenvolvidas pelos pais, dada a existência de alguns itens que foram indicados como

situações que nunca ou poucas vezes desenvolvem (*e.g.*, escrever receitas culinárias – 83.9%, ler cartas – 60.6%). Verificámos ainda que outros itens foram referidos pelos pais como sendo desenvolvidos algumas vezes e com frequência (*e.g.*, ler cartazes publicitários – 73.7%, ler rótulos de embalagens - 75.3%). No entanto, em todos os itens obteve-se percentagens muito baixas (0.5% e 11.1%) na regularidade “muita frequência”, ao contrário do que verificámos nos itens das práticas de treino e de entretenimento.

Em suma, sobre a caracterização das práticas de literacia familiar, podemos dizer que os pais da nossa amostra referem desenvolver com mais regularidade e frequência actividades que promovem os aspectos técnicos e convencionais da leitura e escrita, bem como envolvimento dos filhos em actividades ligadas à leitura de histórias. Esta evidência vai de alguma forma ao encontro de alguns estudos no âmbito da literacia familiar (*e.g.*, Haney & Hill, 2004; Hood *et al.* 2008; Norman, 2007; Sénéchal *et al.*, 2001; Sénéchal & LeFevre, 2002; Weigel *et al.* 2006b) consideram as práticas de ensino e as práticas de leitura como as práticas privilegiadas e desenvolvidas pelos pais e que, além disso, parecem ser as que apresentam algum impacto no desenvolvimento da literacia emergente.

No entanto, parece-nos importante realçar que os nossos resultados indicam que os pais desenvolvem com pouca regularidade actividades ligadas ao quotidiano, integrando pouco a leitura e escrita nas suas rotinas diárias, salientando pouco os aspectos funcionais. Será importante reflectir sobre esta evidência, uma vez tem sido apontada por muitos autores (*e.g.*, Alves Martins, 1994; 1996, Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2001; Mata, 2006, 2008a; Niza, 1996) que a percepção da funcionalidade é muito relevante para a compreensão dos objectivos da escrita, bem como na construção de projecto leitor/escritor que a criança pré-escolar desenvolve. Para Goodman (1987) a descoberta da funcionalidade da leitura e escrita surge da necessidade que a criança tem de atribuir significado à escrita e também da observação que ela faz dos adultos no quotidiano (*e.g.*, quando observa o pai a ler o jornal ou chega uma carta de um familiar, ou faz uma lista de compras).

No que diz respeito à categorização utilizada a nível das práticas (treino, entretenimento e dia-a-dia) parece ser pertinente incluí-la no estudo sobre literacia familiar porque ajuda a diferenciá-las, mas também porque em cada tipo de práticas se evidenciam aspectos relevantes. Por exemplo, nas práticas de treino estão incluídos itens relativos ao conhecimento e identificação das letras (*e.g.*, Haney & Hill, 2004; Korat *et al.* 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002), nas práticas de entretenimentos estão integradas situações ligadas à leitura de histórias (*e.g.*, Kang, 2009; Korat *et al.* 2007; Reese *et al.* 2010; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.* 1996a, 1996b; 2001) e

nas práticas do dia-a-dia estão presentes itens que remetem para a funcionalidade da leitura e escrita (e.g., Mata, 2008b). Além disso, estes aspectos mencionados são também indicados como importantes e relacionados com o desenvolvimento da literacia emergente das crianças (e.g., Hood *et al.*, 2008; Sénéchal, 2006a, 2006b; Sénéchal & LeFevre, 2002; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b).

Relativamente à caracterização do ambiente de literacia familiar, podemos afirmar que o instrumento utilizado, baseado no de Mata (2002, 2006) contribuiu também para recolher informação sobre este aspecto, existindo discriminação entre os vários itens relativos ao tempo de leitura e escrita, aos materiais e a sua acessibilidade.

Dos vários indicadores do ambiente de literacia familiar, os relativos à prática de leitura de histórias (e.g., frequência semanal de leitura de histórias), bem como os que dizem respeito ao contacto com o livro (e.g., quantidade de livros existentes em casa) foram os mais evidenciados no nosso estudo, tal como acontece noutras investigações (e.g., Aikens & Barbarian, 2008; Hood *et al.* 2008; Li & Rao, 2000; Sénéchal, 2006a; Sénéchal & LeFevre 2002).

Neste sentido, a nível da *frequência de leitura de histórias*, os resultados indicaram que cerca de metade dos pais (51.5%) lê histórias aos filhos (28.3% todos os dias e 20.2% algumas vezes por semana). A outra metade dos pais distribuiu-se pelos outros parâmetros, existindo uma percentagem de pais (15.7%) que refere raramente ou nunca ler histórias aos filhos. Por um lado, constatámos que, à semelhança de outras investigações (e.g., Hood *et al.*, 2008; Sénéchal, 2006; Mata, 2006), a leitura de histórias novamente é salientada como um prática desenvolvida com muita regularidade pelos pais. Por exemplo, no estudo de Sénéchal (2006a) é referido que os pais lêem histórias aos filhos, em média, sete vezes por semana, bem como no estudo de Hood *et al.* (2008) onde é referido que todos os pais dizem ler aos filhos pelo menos uma vez por semana, sendo que 58.4% refere uma ou mais vezes por dia.

Em relação aos materiais e à sua acessibilidade, como referimos anteriormente, os indicadores relativos ao *contacto com livro* destacam-se face a outros (e.g., computador - 40.4% do pais diz não utilizá-lo para a escrita). Destes resultados iremos salientar aqueles que nos parecem mais importantes e que, numa análise posterior, apresentaram relação com as crenças e práticas dos pais. Desta forma, no que diz respeito à existência de livros em casa constatámos, tal como surgiu noutros estudos (e.g., Hood *et al.*, 2008; Mata, 2006; Sénéchal, 2006a, 2006b), uma variabilidade de respostas (e.g., nos livros infantis 17.2% dos pais refere ter mais de 100 livros, 61.1% entre 25 a 100 livros; 3.5% diz ter 1 a 10 livros. Nos livros para

adultos, 33.3% diz ter mais de 100 livros e 11.1% entre 1 a 10 livros). Na investigação de Sénéchal (2006) também foi evidente que as famílias diferem neste aspecto (e.g., 76% dos pais referiu ter menos de 80 livros, 23% entre 80 a 500 livros). No estudo de Hood *et al.* (2008) os resultados sobre este tipo de indicador também apontam para que todas as famílias têm pelo menos um livro por criança, sendo que 75% das famílias diz ter pelo menos 50 livros no seu ambiente familiar.

Ainda sobre este aspecto, a quantidade de livros existente me casa, além de ser um indicador que parece diferenciar as famílias, aponta também para a existência de ambientes mais ricos em livros do que outros. Além disso, um ambiente que proporciona mais este tipo de contacto tem sido ainda considerado como um factor importante na motivação e envolvimento das crianças na leitura (Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000; Serpell *et al.* 2002).

Em relação a outros indicadores sobre a acessibilidade ao livro, e à semelhança do estudo de Mata (2002, 2006), os pais referem comprar livros com alguma regularidade (40.4% compra mensalmente e 11.1% semestralmente). De forma contrastante, verificámos que as idas à biblioteca com os filhos é uma prática pouco frequente (33.8% dos pais refere nunca realizar), aspecto que também surge noutros estudos. Por exemplo no estudo de Hood *et al.* (2008) também é referido que, ao contrário de outros indicadores, 21% dos pais indica que nunca levou o filho à biblioteca.

Constatámos ainda que os pais, de forma geral, iniciam a leitura aos filhos durante o primeiro ano de vida (38,9%), iniciando a escrita mais tarde (pelos três anos). O tempo dedicado à leitura e escrita também é diferente, uma vez que os pais referem que despendem mais tempo semanal à leitura junto dos filhos comparativamente com a escrita (45 minutos a mais de 1 hora – 57,6% para a leitura e 18,8% para a escrita). As práticas de leitura, mais do que a escrita, parecem ser muito valorizadas e consideradas pelos pais como importante para desenvolver os conhecimentos de literacia, assumindo relevância nas actividades de literacia familiar (Li & Rao, 2000; Mata, 2002, 2006). Estes dados vêm ao encontro do que encontrámos a nível do das práticas de literacia analisadas (entretenimento, dia-a-dia e treino), uma vez que os itens de leitura se destacaram dos itens sobre a escrita. Assim, podemos dizer que para os pais as competências de leitura parecem anteceder as competências da escrita, assim como as mais valorizadas pelos pais com filhos de idade pré-escolar.

Numa outra análise do ambiente de literacia familiar, é ainda pertinente salientar a relação entre alguns dos aspectos analisados. Por exemplo, verificámos que o tempo de leitura utilizado pelos pais junto dos filhos e a idade com que os pais

iniciam a leitura parecem estar relacionados positivamente com a quantidade de livros existentes em casa (infantis e adultos). Assim como verificámos que o tempo de leitura utilizado pelos pais se relaciona positivamente com a frequência de histórias, com a idade de início da leitura e o tempo utilizado para a escrita.

Desta forma, reforçamos a ideia de que os pais que valorizam e iniciam a prática de leitura mais precocemente, são também os que proporcionam um maior contacto com o livro. Além disso, tem sido referido que os pais que entendem a leitura de histórias como uma situação de entretenimento estão associados a crianças que apresentam uma perspectiva positiva da leitura, bem como uma maior predisposição para este tipo de prática (e.g., Baker, 2003; Sénéchal *et al.* 1996; Sénéchal & LeFevre, 2002; Vandermaas-Peeler *et al.* 2009).

Por outro lado, esta ideia da precocidade da leitura junto das crianças, bem como a importância do contacto e acessibilidade ao Livro, é um aspecto que vai além investigações académicas, uma vez que tem assumido um valor social, cultural e pedagógico no trabalho desenvolvido junto de educadores de infância, das famílias e comunidade em geral, tal como acontece no Plano Nacional de Leitura implementado em Portugal. Por exemplo, se analisarmos o relatório do Plano Nacional de Leitura (2010) são notórias as estratégias e actividades que aproximam o livro da família desde idades muito precoces (6 a 12 meses), bem como a sensibilização de instituições da Comunidade (e.g., Centros de Saúde) para a importância do livro e da leitura desde o nascimento. Alguns estudos (e.g., Fekonja-Peklaj *et al.* 2010; Kassow, 2006a; Zeece, 2007) têm evidenciado também que a prática de leitura iniciada precocemente pelos pais junto dos filhos parece ter impacto no desenvolvimento da linguagem e nas competências da literacia das crianças. Segundo Cole (2011, p.6) "*Parents reading to babies and young children has a strong impact on children's language and literacy development*".

Para além da caracterização das crenças dos pais, práticas e ambiente de literacia familiar, fez também parte do primeiro objectivo do estudo a análise da associação entre estas variáveis. No que diz respeito à relação entre as crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita e as práticas de literacia familiar, os resultados apontam para a existência de uma associação positiva e significativa entre as *crenças holísticas* e os três tipos de práticas (treino, entretenimento e dia-a-dia).

Além disso, também encontrámos uma relação positiva e significativa entre as crenças ligadas a um papel mais holístico (práticas holísticas e leitura de histórias) com os três tipos de práticas, apesar de assumirem valores mais baixos. Segundo Lynch *et al.* (2006) quanto mais os pais acreditam que a literacia emergente é

desenvolvida numa perspectiva holística, mais encorajam e envolvem os filhos em actividades de literacia de forma a apoiá-los no desenvolvimento da leitura e escrita. Por outro lado, o facto de as crenças surgirem associadas a práticas de entretenimento e de dia-a-dia (mais holísticas), como a práticas de treino (mais tecnicistas) pode revelar que os pais também se baseiam em estratégias de aprendizagem mais formais com o intuito de preparar os filhos para a entrada na escola e obterem sucesso académico (Lynch *et al.* 2006). Na mesma linha, DeBaryshe *et al.* (2000) referem que os pais parecem revelar uma visão eclética da literacia emergente, uma vez que valorizam e utilizam nas actividades de literacia familiar estratégias *top-down* e *bottom-up*. Por outro lado, os resultados do nosso estudo não evidenciaram qualquer relação entre as crenças tecnicistas e os três tipos de práticas de literacia. O que de certa forma, parece reforçar a ideia acima referida de que são os pais com uma perspectiva mais holística que mais desenvolvem práticas de literacia familiar.

Por último, a nível da relação entre crenças e práticas, observámos a existência de uma relação negativa e significativa entre as *crenças tecnicistas – escola* com as práticas de entretenimento e de treino. Assim, de forma consistente com o que tem sido referido (*e.g.*, Weigel *et al.* 2006b), verifica-se que os pais que mais têm a ideia de que a escola tem o papel primordial na aprendizagem da leitura e escrita, são os que desenvolvem menos práticas de literacia familiar, apresentando pouco envolvimento no desenvolvimento da literacia junto dos filhos.

Relativamente à análise entre as crenças e ambiente de literacia familiar, os nossos resultados parecem ser consonantes com o que foi referido anteriormente sobre a relação entre crenças e práticas. Verificámos, tal como noutros estudos (*e.g.*, Aikens & Barbarian, 2008; Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; Li & Rao, 2000; Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) que os pais com crenças mais holísticas e que revelaram desenvolver mais práticas de literacia familiar, foram os que apontaram iniciar a leitura mais cedo junto dos filhos, despendendo mais tempo para a leitura e escrita, assim como referem ler histórias com mais frequência e ter mais livros infantis no seu ambiente familiar. Por exemplo, DeBaryshe (1995) também encontrou uma associação entre mães com crenças facilitadoras, maior frequência a nível da leitura junto dos filhos e um ambiente mais rico em termos do contacto com o livro. Com resultados semelhantes, Weigel *et al.* (2006b) refere também que as mães com crenças facilitadoras revelaram ter gosto em ler aos filhos, proporcionando mais situações de observação de actividades de escrita, assim como mais tempo dedicado à leitura.

Um outro dado encontrado sobre as práticas dos pais prende-se com o conhecimento que os pais têm dos títulos e autores de livros infantis. Esta medida indirecta do contacto com o livro tem sido considerada noutros estudos (e.g., Hood *et al.*, 2008; LeFevre & Sénéchal, 1999; Li & Rao, 2000; Mata, 2002, 2006; Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002) como um indicador relevante e que se relaciona tanto com as crenças dos pais, como com as práticas e ambiente de literacia.

No que diz respeito à relação entre crenças e conhecimento de literatura infantil, os nossos resultados foram, semelhantes e coerentes com o que foi referido anteriormente na relação entre crenças e práticas. Verificámos que o conhecimento de literatura infantil obteve: a) uma associação positiva entre crenças holísticas; b) nenhuma associação entre crenças tecnicistas; e c) uma associação negativa entre as crenças *tecnicistas – escola*. Assim, podemos referir que os pais com crenças mais holísticas, que revelam desenvolver mais práticas de leitura e escrita e que dedicam mais tempo e frequência a nível da leitura, e em particular à leitura de histórias, são os que também conhecem mais títulos e autores de livros infantis, revelando um maior contacto com o livro. Os nossos resultados apontaram ainda para a existência de uma relação positiva e significativa entre o conhecimento de títulos e autores de livros infantis com as práticas do dia-a-dia e de entretenimento. De acordo com outros autores (e.g., DeBaryshe, 1995, Norman, 2007; Serpell *et al.*, 2002; Weigel *et al.*, 2006b) os pais com crenças mais holísticas entendem a leitura como uma situação de entretenimento, cultivando o aspecto mais cultural e lúdico, assim como acreditam que as actividades de literacia são importantes para desenvolver junto dos filhos, criando assim um ambiente mais facilitador da acessibilidade e do contacto com o livro.

Podemos dizer que as práticas que desenvolvem mais a vertente funcional e lúdica das aprendizagens da leitura e escrita parecem estar relacionadas com um ambiente que proporciona com contacto com o livro e a leitura. Estas práticas familiares parecem possibilitar à criança um conjunto de situações, tais como a observação dos pais a ler, a leitura de histórias e a conversa sobre essas leituras, permitindo desenvolver o sentido da leitura e escrita, contribuindo para o seu projecto de leitor (e.g., Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998, Mata 2008a).

No seguimento do que foi referido, passamos a discutir as hipóteses operacionais que decorreram do primeiro objectivo de estudo. Nesta discussão iremos também salientar os resultados que surgiram da análise de *clusters*, permitindo encontrar três grupos de pais que se diferenciaram a nível das variáveis em estudo. Esta análise constituiu uma via de exploração para a clarificação de aspectos

inerentes à complexidade da relação entre as crenças, práticas e ambiente de literacia familiar, mas também deixou questões que ficam por esclarecer e que podem servir de pistas para novas investigações.

De acordo com os nossos resultados não confirmamos que exista uma relação entre um determinado tipo de crenças e o maior desenvolvimento de um determinado tipo de práticas. Este facto poderá ser explicado pela proximidade dos conteúdos que são avaliados a nível das crenças e das práticas. Segundo Bingham (2007, p.41) "*the strength of the association between mothers' beliefs and parenting behaviour depends, in part, on the closeness of the match between the content of the beliefs and the type of behaviour that is measured*".

Segundo a autora, os estudos que abordam este tipo de relação tendem a englobar as cognições sociais ou crenças dos pais num único instrumento ou numa só escala. Por exemplo, as crenças das mães sobre a promoção do desenvolvimento da literacia surgiram relacionadas com os relatos das mães sobre as práticas de literacia. No entanto, as crenças das mães sobre leitura de histórias não revelaram essa associação com as práticas, mas só com a qualidade das interações. Para a autora o problema de muitos estudos é o facto de se subestimar a relação entre crenças e práticas, quando esta não é consonante. Neste sentido, a autora refere que o dilema metodológico inerente a este tipo de estudos coloca o desafio de determinar que crenças são mais importantes e quais é que direccionam os comportamentos reais dos pais (Bingham, 2007).

De forma a colmatar este aspecto metodológico, há investigações que complementam a utilização dos questionários com observações das interações entre pais e filhos. Por exemplo, os estudos de Hindman *et al.* (2008), de Kang (2009), de Korat *et al.* (2007) e de Zeece (2007) contemplam não só instrumentos de auto-relato como forma de caracterizar as crenças e práticas de literacia familiar, como utilizam instrumentos que permitem a observação em contexto familiar de actividades de literacia desenvolvidas pelos pais e filhos. Os estudos de Aikens e Barbarian (2008) e de Serpell *et al.* (2002) utilizam também entrevistas presenciais com os pais e a elaboração de um diário semanal das rotinas das crianças, com o intuito de perceber até que ponto as ideias dos pais são concretizadas e desenvolvidas junto dos filhos.

Parece-nos, então, que esta poderá ser uma via que possibilitará explorar melhor a relação entre crenças e práticas de modo a compreender, efectivamente, que tipo de crenças é que orientam as práticas desenvolvidas pelos pais no seu quotidiano. Segundo Lynch *et al.* (2006, p.15) "*a study of in-home observations would provide information on whether parents act in a manner consistent with their reported behaviours*".

Além desta questão metodológica, também encontramos na literatura (e.g., Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007; Phillips & Lonigan, 2009) evidências de que os pais orientam as suas práticas de literacia com base não apenas em ideias holísticas, mas também em ideias tecnicistas. Por exemplo, os resultados de Lynch *et al.* (2006) realçaram a existência de um grupo de pais mais orientado para crenças holísticas, um outro para crenças mais tecnicistas e um grupo de pais misto que combina os dois tipos de crenças (holísticas e tecnicistas). O estudo de Phillips e Lonigan (2009) também verificou que a amostra se caracterizava em três grupos de pais com perfis diferenciados em função da sua referência conceptual (*outside-in and inside-out processes*) e das suas práticas. Assim, o referido estudo realçou a existência de um grupo de pais designado “*low-low*” que apresentava valores baixos e moderados nos dois tipos processos *outside-in* (variáveis mais relacionadas com o livro e leitura partilhada de histórias) e *inside-out* (variáveis mais relacionadas com o ensino). Um outro perfil de pais designado de “*high-high*” que revelava valores elevados nos dois tipos de processos referidos. Por último, verificou-se um grupo de pais “*low-high*” com valores baixos a nível dos *outside-in processes*, mas muito elevado a nível de variáveis mais tecnicistas (*inside-out*).

Neste sentido, parece-nos que os nossos resultados vão ao encontro das investigações mencionadas (e.g., Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007; Phillips & Lonigan, 2009). Num primeiro momento, verificámos que os pais com crenças mais holísticas desenvolvem não só práticas que se fundamentam nesse tipo de ideias, mas também desenvolvem igualmente práticas de treino. Num segundo momento, na análise de clusters efectuada, encontrámos três grupos de pais que se diferenciam nas suas crenças e práticas. Por exemplo, verificámos a existência de um grupo de pais (*práticas treino*) que desenvolve mais a práticas de treino do que os outros tipos de práticas, orienta as suas práticas com base em crenças holísticas e tecnicistas. Assim, como encontrámos um outro grupo de pais (*altas práticas*) que desenvolve mais os três tipos de práticas de literacia familiar, sendo que estas se fundamentam mais numa perspectiva holística e emergente da literacia. Surgiu, ainda, um terceiro grupo (*baixas práticas*) que desenvolve pouco práticas de literacia familiar, sendo que estas baseiam-se nos dois tipos de crenças (holísticas e tecnicistas).

Deste modo, e de acordo com o que foi referido, aceitamos a *Hipótese operacional 1*: *Os pais com crenças mais holísticas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita desenvolvem mais práticas de literacia familiar do dia-a-dia e de entretenimento.* Foi evidente que os pais com crenças mais holísticas

sobre a aprendizagem da leitura e escrita e a importância do seu papel desenvolvem mais práticas que são consonantes com esta perspectiva (dia-a-dia e entretenimento).

No entanto, rejeitamos a nossa *Hipótese operacional 2*: Os pais com crenças mais tecnicistas *sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita* desenvolvem mais práticas de literacia familiar de treino. Num primeiro momento de análise constatámos que os pais com crenças mais tecnicistas (práticas e escola) não revelaram associações positivas com as práticas de treino.

Realçamos que apesar dos pais com crenças mais holísticas terem revelado um maior desenvolvimento de práticas de dia-a-dia e de entretenimento não orientam as suas práticas somente com base em crenças holísticas, mas também por crenças tecnicistas. O que vai ao encontro do estudo de Phillips e Lonigan (2009) que evidenciou um grupo de pais (*high-high*) que orienta muito as suas práticas com base dos processos (*outside-in* e *inside-out*).

Podemos, então, referir que não encontramos uma diferenciação clara entre os pais com mais crenças holísticas ou mais tecnicistas e um determinado tipo de práticas de literacia familiar que desenvolvem. Segundo Norman (2007, p.44) “*specific literacy activities may be defined by previous researchers as top-down or bottom-up perspectives, but parents’ beliefs may not be mutually exclusive. Further research is needed to explore this possibility*”.

Em relação à percepção da importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita, os resultados vão na mesma linha que foi referida. Constatámos, num primeiro momento, que os pais com crenças mais holísticas (papel – práticas holísticas e papel – leitura de histórias) são que desenvolvem mais práticas de literacia do dia-a-dia e de entretenimento, apresentando uma associação positiva. Além disso, na análise de clusters, verificámos o grupo que desenvolve mais práticas (*altas práticas*) apresenta valores mais elevados a nível das crenças holísticas. Neste sentido, também aceitamos a nossa *Hipótese operacional 3*: *Os pais com crenças mais holísticas sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos desenvolvem mais práticas de literacia familiar do dia-a-dia e de entretenimento.*

Tal como os resultados anteriores, salientamos que a nível da importância do papel, os pais com crenças mais holísticas também desenvolvem bastante as práticas de treino, acreditando assim que têm um papel participado na aprendizagem da leitura e escrita junto dos filhos que se fundamente numa perspectiva mais multifacetada (holísticas e tecnicista).

Realçamos que a análise relativa às crenças sobre o papel dos pais veio realçar um aspecto pertinente na discussão, que se prende com o envolvimento

dos pais nas actividades de literacia e com o ideia que também eles são educadores dos filhos e que contribuem para o desenvolvimento da sua literacia. Podemos dizer que os pais que desenvolvem mais práticas, são os que também consideram ter um envolvimento importante no âmbito da literacia familiar. Segundo Weigel *et al.* (2006b) as mães ditas facilitadoras (utilizam práticas orientadas para crenças holísticas) acreditam que têm um papel activo na aprendizagem dos filhos em idade pré-escolar e sentem que estão a prepará-los e a dar-lhes oportunidades que facilitarão a aprendizagem em contexto escolar. Por outro lado, constatámos que os pais com crenças mais tecnicistas – escola apresentaram associações negativas com os três tipos de práticas analisados, reforçando que na *análise de clusters* o grupo que desenvolve menos práticas (baixas práticas) é o que revela também mais crenças *tecnicistas – escola*. Segundo Weigel *et al.* (2006b), as mães ditas convencionais (utilizam práticas orientadas por crenças tecnicistas) acreditam que podem fazer pouco para preparar os filhos para a escola, e que esta, mais do que os pais, tem um papel de responsabilidade de ensinar os filhos.

À semelhança das crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, verificámos que os pais com crenças mais tecnicistas sobre o seu papel não apresentaram associações com os três tipos de práticas de literacia familiar considerados. Além disso, na análise de clusters observámos que o grupo que desenvolve muito as práticas de treino acredita ter um papel importante orientado por crenças tecnicistas, mas também por crenças holísticas (*papel – práticas holísticas e papel – leitura de histórias*). Deste modo, rejeitamos a *Hipótese operacional 4*: Os pais com crenças mais tecnicistas *sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos* desenvolvem mais práticas de literacia familiar de treino.

Desta forma, podemos dizer que a percepção que os pais têm sobre o seu papel parece reforçar o que foi dito anteriormente. Provavelmente não podemos dizer que existe uma linearidade entre tipo de crenças e o desenvolvimento de um determinado tipo de práticas. De forma geral, o nosso estudo revelou que pais têm uma visão globalmente holística sobre a aprendizagem da leitura e escrita, mas no que respeita ao seu papel os aspectos tecnicistas passam a ser muito valorizados, revelando que desenvolvem com regularidade actividades ligadas às práticas de treino. Esta constatação vai mais ao encontro da perspectiva de Norman (2007) e de outros estudos (*e.g.*, Lynch *et al.*, 2006; Phillips & Lonigan, 2009) onde se salienta que os pais combinam os dois tipos de crenças. Neste sentido, parece-nos que os pais revelam uma visão mais ampla sobre o desenvolvimento da literacia emergente, como tal, desenvolvem uma diversidade de práticas.

No que diz respeito à relação entre o tipo de crenças e a diversidade de ambientes de literacia familiar, podemos referir que aceitamos a *hipótese operacional* 5: Os pais com crenças mais holísticas (aprendizagem da leitura e escrita e percepção do seu papel) proporcionam um ambiente de literacia familiar mais diversificado.

Globalmente os nossos resultados apontam para que os pais com crenças mais holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita começa mais cedo a ler para os filhos, dedicam mais tempo por semana à leitura e escrita, lêem mais histórias aos filhos e referem ter mais livros para criança no seu ambiente familiar, bem como comprar com mais regularidade livros aos filhos. Em relação às crenças sobre o papel dos pais, verificámos que os pais com mais crenças holísticas (*papel – práticas holísticas*) também revelaram que começam a ler e a escrever mais cedo a leitura e escrita para os filhos, assim como dedicam mais tempo por semana à leitura e escrita. Esta evidência vem reforçar as perspectivas de DeBaryshe (1995) e de Weigel *et al.* (2006b) que referem que as mães com crenças facilitadoras proporcionam com mais frequência e mais cedo situações de leitura aos filhos evidenciando mais gosto de ler junto dos filhos, assim como despendem mais tempo para a leitura e actividades de escrita. Neste sentido, parece-nos que os pais com crenças mais holísticas apresentam um ambiente mais rico, sobretudo em termos do contacto precoce com a leitura e escrita, bem como no tempo dedicado tempo para a leitura e escrita.

A *análise de clusters* parece reforçar o que foi referido anteriormente, dado que o grupo de pais que desenvolve mais práticas (*altas práticas*) e que apresentou valores elevados a nível das crenças holísticas (aprendizagem da leitura e escrita e papel dos pais) inicia a leitura junto dos filhos mais cedo, dedica mais tempo por semana à leitura e escrita, bem como à leitura de histórias e refere ter mais livros em casa e comprar livros com mais regularidade.

Parece-nos importante também salientar que os pais com mais crenças tecnicistas (aprendizagem da leitura e escrita e importância do seu papel) foram os que revelaram que iniciam mais tarde a leitura junto dos filhos e são os que referem ter menos livros no seu ambiente familiar. Segundo Weigel *et al.* (2006b) as mães com crenças convencionais envolvem menos com os filhos em actividades de literacia, partilham menos tempo de leitura de histórias. Os autores acrescentam que a variabilidade do(s) ambiente(s) de literacia familiar poderá ter a ver com as experiências educacionais mais positivas ou menos positivas das mães, uma vez que as mães com crenças convencionais foram as que indicaram ter experiências educacionais menos positivas, bem como a existência de barreiras nas situações de partilha de histórias (e.g., pouco espaço em casa) e poucas oportunidades de

envolvimento com os filhos noutras actividades (e.g., cantar, desenhar, jogar jogos). Referimos ainda que os pais com mais crenças *tecnicistas-escola* foram os que revelaram menos tempo por semana à escrita junto dos filhos. Segundo Weigel *et al.* (2006a, 2006b) os pais que colocam a escola com o papel central na aprendizagem da leitura e escrita, são pais que envolvem menos os filhos em actividades de literacia. Para Weigel *et al.* (2006b, p.207) “*having a belief in the importance of parents as educators of their pre-school children in only on part of engaging in a variety of other literacy practices wich can lead to positive literacy outcomes for young children*”.

2. Estatuto sociocultural, crenças dos pais, práticas e ambiente de literacia familiar

Este ponto da discussão reflecte sobre o segundo objectivo do estudo que aponta para a **análise da relação entre o estatuto sociocultural dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, as práticas e o ambiente de literacia familiar.**

Iniciaremos pela *Hipótese Operacional 6: pais de estatuto sociocultural médio/alto apresentam mais crenças holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita do que pais de estatuto sociocultural baixo.* Assim e de acordo com os resultados que obtivemos, rejeitamos esta hipótese, dado que quanto às crenças holísticas não se verificaram diferenças.

Constatamos, assim, que os grupos são semelhantes a nível das crenças holísticas, mas diferem nas crenças tecnicistas. Especificamente, o grupo de estatuto sociocultural baixo revelou mais crenças tecnicistas – práticas, valorizando os aspectos mais técnicos e convencionais da leitura e escrita.

Em parte não confirmámos os resultados de estudos (e.g., DeBaryshe, 1995; DeBaryshe *et al.* 2000, Sonnenschein *et al.*, 1997) que apontam para que os pais com nível de literacia mais elevado apresentam mais crenças holísticas que os pais de nível de literacia mais baixo. No entanto, os nossos dados foram ao encontro da ideia de que os pais com nível de literacia mais baixo parecem dar mais ênfase às competências básicas para a leitura, valorizando o uso de manuais antes da entrada para o ensino formal, centrando-se mais nos aspectos técnicos e formais dessa aprendizagem (DeBaryshe, 1995; DeBaryshe *et al.* 2000; Lynch *et al.* 2006; Sonnenschein *et al.* 1997, Susperreguy *et al.*, 2007). Lynch *et al.* (2006) referem também que os pais com nível de literacia mais baixo tendem a acreditar que a literacia é uma competência de promoção formal e muito ligada ao ensino.

No que diz respeito às crenças sobre a percepção da importância do papel dos pais, os resultados não são tão claros e contrariam o que era esperado, uma vez que os pais de estatuto sociocultural baixo revelaram uma percepção do seu papel mais holística dos que os pais de estatuto sociocultural médio/alto. No entanto, continuam a revelar uma percepção a nível do seu papel mais tecnicista, face aos pais de estatuto sociocultural médio/alto.

Uma explicação provável para alguma ambiguidade nestes resultados a nível das crenças holísticas poderá ter a ver com o facto dos grupos não serem suficientemente contrastantes em relação ao grau de escolaridade. Por exemplo, se os grupos se diferenciarem por um critério que os distancie e os distinga mais (e.g., estatuto sociocultural baixo - até 9º ano e estatuto médio/alto – com grau superior ao da licenciatura) as diferenças poderão ser, eventualmente, mais notórias. Com o critério que adoptámos no estudo, também considerado noutras investigações (e.g., Bingham, 2007; Lynch, 2006; Weigel *et al.*, 2006a), verificámos que no estatuto sociocultural médio/alto está incluída uma percentagem considerável (29.9%) de pais com nível de escolaridade entre o 10 e 12º ano, 41.1% com licenciatura e apenas 1.5% com mestrado e doutoramento. Parece-nos que, actualmente, este estatuto sociocultural além de ser abrangente, representa mais uma amostra de estatuto sociocultural médio do que uma amostra de estatuto sociocultural alto. Além disso, há estudos (e.g., Lynch, 2006; Serpell *et al.* 2002; Sonnenschein *et al.* 1997; Vandermass-Pleeler *et al.* 2009) que evidenciam que mães de nível sociocultural médio revelam uma perspectiva mais de entretenimento do desenvolvimento da literacia, envolvendo muito os filhos em situações de leitura de histórias e actividades lúdicas ligadas à leitura e escrita. Neste sentido, no estatuto sociocultural baixo do nosso estudo, poderá estar ainda englobada uma parte de pais de estatuto sociocultural médio.

Relativamente às práticas de literacia familiar analisadas, não encontramos diferenças entre os grupos com estatuto sociocultural diferente. Neste sentido, rejeitamos a *Hipótese operacional 7: pais de estatuto sociocultural médio/alto desenvolvem mais práticas do dia-a-dia e de entretenimento do que pais de estatuto sociocultural baixo; bem como a Hipótese operacional 8: pais de estatuto sociocultural baixo desenvolvem mais práticas de treino do que pais de estatuto sociocultural médio/alto.*

Partindo da ideia que as crenças orientam e regulam as suas práticas de literacia familiar (e.g., Evans *et al.* 2004), parece-nos consistente que se os pais, globalmente, revelam ter ideias holísticas também desenvolvam práticas consonantes com essa perspectiva (práticas dia-a-dia e de entretenimento). Por outro lado,

verificámos que ambos os grupos apresentam ideias holísticas e tecnicistas, o que justifica também o desenvolvimento das práticas de treino. A valorização das práticas parece não ser exclusiva de pais com estatuto sociocultural baixo, dado que algumas em investigações com amostras de pais portugueses (e.g., Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) apontam para a importância do desenvolvimento deste tipo de práticas em pais de estatuto sociocultural médio/alto ou diferenciado.

No seguimento desta evidência, a ideia de que os pais de estatuto sociocultural médio/alto desenvolvem mais práticas ligadas a uma perspectiva holística, e que os pais de estatuto sociocultural mais baixo desenvolvem mais práticas tecnicistas (e.g., Bingham, 2007; Li & Rao, 2000; Lynch *et al.*, 2006, Susperreguy *et al.*, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) não parece ser consensual. Por exemplo, no estudo de Hood *et al.* (2008) não se encontraram diferenças em termos do tipo de práticas com amostras de estatuto sociocultural diferente. Os autores afirmam que parece que o tipo de práticas desenvolvidas pelos pais junto dos filhos em idade pré-escolar é mais transversal, não sendo diferenciado pela variável estatuto sociocultural. O estudo de DeBaryshe (1995) também analisou uma amostra de estatuto sociocultural baixo revelando que as mães que apresentavam ideias holísticas, proporcionavam mais situações de leitura junto dos filhos, promovendo práticas que valorizam a vertente lúdica e informal, o que contraria os resultados de outras investigações (e.g., Lynch *et al.*, 2006; Serpell *et al.* 2002; Weigel *et al.* 2006a, 2006b)

Salientamos também que segundo Vernon-Feagnas *et al.* (2004) parece ainda existirem alguns mitos que levam a um paralelismo entre famílias desfavorecidas e ambientes familiares pobres e pouco desafiantes para as crianças. Os autores referem que também existem famílias ditas desfavorecidas que revelam atitudes e valores sobre a educação dos filhos semelhantes a famílias ditas convencionais, além de que apresentam uma complexidade familiar diversificada e rica que poderá beneficiar a aquisição e desenvolvimento da literacia emergente.

Ainda sobre a discussão das eventuais diferenças de grupos de estatuto sociocultural distinto no âmbito da literacia familiar, passaremos à discussão da *Hipótese operacional 9: pais de estatuto sociocultural médio/alto apresentam um ambiente de literacia familiar mais diversificado do que pais de estatuto sociocultural baixo.*

De acordo com os nossos resultados, aceitamos esta hipótese, uma vez que constatámos diferenças entre os grupos analisados em alguns indicadores do ambiente de literacia familiar. Neste sentido, os nossos resultados indicaram que os dois grupos (baixo e médio/alto) diferem entre si a nível da precocidade e tempo da

leitura. O grupo de estatuto sociocultural médio/alto inicia mais cedo a leitura junto dos filhos, dedica mais tempo à leitura, e lê histórias com mais frequência. Apesar do estudo de Li e Rao (2000) referir que em geral os pais acreditam que iniciar a leitura e contar histórias aos filhos ajuda a promover o desenvolvimento da literacia, destacam também que são os pais com um nível de literacia mais elevado que dedicam mais tempo e começam a ler mais cedo. Tal como é evidenciado no estudo de Weigel *et al.* (2006b) ou no estudo de DeBaryshe (1995) que é referido que as mães com nível de literacia mais elevado são as que proporcionam mais experiências de leitura junto dos filhos.

Verificámos também que em relação aos materiais e acessibilidade, os grupos de estatutos socioculturais distintos também se diferenciam de forma significativa. Assim, o grupo de estatuto sociocultural médio/alto é o que refere ter mais livros em casa (infantis e adultos) e que compra livros com mais regularidade. Este resultado vai ao encontro de outros estudos que indicam que os pais de estatuto sociocultural médio/alto apresentam um ambiente mais diversificado, sobretudo a nível da quantidade de livros (*e.g.*, Aikens & Barbarian, 2008; Hood *et al.* 2008; Korat *et al.* 2007; Li & Rao, 2000; Mata, 2006; Sénéchal *et al.* 1996a, 1996b; Susperreguy *et al.*, 2007).

Por último, na análise do estatuto sociocultural e a literacia familiar evidenciam-se os resultados relativos aos indicadores do ambiente de literacia familiar, levando-nos a pensar que estes parecem ser mais objectivos e mais fáceis de quantificar (*e.g.*, quantidade de livros existentes em casa) do que as crenças e práticas dos pais. Sendo que estas medidas de auto-relato apontam para valores e comportamentos dos pais, mais difíceis de quantificar e mais sujeitas à deseabilidade social, levando os pais a indicar crenças e práticas que julgam ser as melhores e as esperadas, mas que não são desenvolvidas efectivamente.

No entanto, apesar dos nossos resultados terem diferenciado os grupos de estatuto sociocultural a nível de alguns indicadores do ambiente familiar, não apontam para uma linearidade entre o estatuto sociocultural e um determinado tipo de crenças ou um determinado tipo de práticas. Desta forma, pensamos que a variável sociocultural merece ser analisada e explorada em futuras investigações. Apesar da existência de contradições, referidas anteriormente, é consensual que literacia se caracteriza como uma prática cultural, que constitui parte da identidade da criança, presente no quotidiano, fora e dentro da escola (*e.g.*, Aikens & Barbarian, 2008; Kang, 2009; Korat *et al.* 2007; Lynch *et al.*, 2006; Susperrguy *et al.*, 2007; Whitemore *et al.* 2004). A família surge, assim, como um dos recursos culturais da criança, sendo os pais considerados os primeiros educadores das crianças. Segundo Gadsden (2004) as

descobertas que a criança realiza passam pela sua experiência familiar, assim como as experiências partilhadas com outros membros da família, pares e professores.

3. Conhecimentos de literacia emergente das crianças

Passamos à discussão do terceiro objectivo de estudo que visa **caracterizar os conhecimentos de literacia emergente das crianças**. Nesta análise iremos incidir especialmente sobre dois aspectos: 1) conhecimentos das crianças a nível da funcionalidade, das conceptualizações e dos aspectos técnicos da leitura e escrita; e 2) análise de quatro grupos de crianças a partir do conhecimento que elas têm sobre histórias infantis.

Pelos nossos resultados reforçamos que os conhecimentos de literacia emergente são evidentes na idade pré-escolar. Conhecimentos esses que são adquiridos através das práticas sociais, culturais e nas interações com os outros (e.g. Erikson & Hanton, 2007; Lonigan, 2004; Kassow, 2006a; Mata, 2006, Morrow, 2001; Sénéchal *et al.*, 2001; Whithurst & Lonigan, 1998; Whitemore *et al.* 2004). Tal como alguns autores referem (e.g., Kassow, 2006a; Reese *et al.*, 2010; Sénéchal, 2007a; Sénéchal *et al.* 2001) na aquisição e desenvolvimento da literacia emergente evidenciam-se os conhecimentos conceptuais (aspectos funcionais e conceptuais da leitura e escrita), bem como conhecimentos processuais (aspectos técnicos e convencionais da leitura e escrita).

Relativamente aos aspectos funcionais sobre a leitura e escrita, constatámos que as crianças revelaram um conhecimento diversificado sobre a funcionalidade e um conhecimento maior de alguns suportes (e.g., livro de histórias, livro de receitas, T.V.), provavelmente os mais comuns nas suas rotinas diárias. Tal como Mata (2008a) refere, as crianças a nível da funcionalidade revelam identificar suportes de escrita, tipos de mensagem e funções dos suportes. Como era esperado a identificação da função é ainda um aspecto complexo, sendo que cerca de metade das crianças (57%) não deram resposta ou atribuíram uma função desadequada, 41% revelou respostas pouco explícitas e apenas 2.5% apresentam respostas com uma função adequada.

Em relação às conceptualizações da linguagem escrita, verificámos que a criança pré-escolar já manifesta ideias e representações sobre como se escreve. De acordo com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1982), Ferreiro (1987,1992) de investigações com crianças portuguesas (Alves Martins, 1994, Alves Martins & Quintas-Mendes, 1987; Alves Martins & Silva, 2001, Alves Martins & Silva, 2006; Lourenço, 2007; Fernandes, 2006; Mata, 2002, 2006; Silva, 1997) reforçamos a ideia de que as crianças em idade pré-escolar apresentam diferentes tipos de concepções

sobre a escrita, desde níveis mais precoces (grafo-perceptivo) a níveis mais elaborados (escrita alfabética).

Os nossos resultados vão ainda ao encontro de alguns estudos (e.g., Alves Martins, 1994, 1996; Alves Martins & Silva, 2001; Ferreiro, 1985, 1987, 1992; Mata, 2002, 2006), na medida em que o maior número de respostas (32.7%) se situa no primeiro nível conceptual, onde as produções escritas ainda não são orientadas por critérios linguísticos. Seguidamente observámos que as respostas distribuíram-se de forma equilibrada (cerca 20%) pelos níveis onde são evidentes critérios linguísticos e apenas 5.4% apresentou uma escrita alfabética, as produções mais elaboradas.

Relativamente aos conhecimentos técnicos e convencionais da linguagem escrita, os nossos resultados reforçam também a ideia que a variabilidade de respostas das crianças também se estende aos aspectos técnicos da linguagem escrita. O conceito de letra, avaliado em diversos estudos sobre literacia emergente e familiar (e.g., Haney, 2002; Justice & Ezell, 2001; Molfese *et al.* 2006a; Pullen & Justice, 2003; Sénéchal *et al.* 2001) foi o mais evidenciado pelas crianças, seguindo do conceito palavra e, por último, do de frase.

Realçamos que esta variabilidade de respostas a nível dos conhecimentos das crianças (funcionais, conceptuais e técnicos) vem ao encontro da ideia que os conhecimentos das crianças são influenciados pelas interacções sociais que a criança estabelece, onde o contexto familiar assume grande relevância. Verificámos também que a caracterização das crenças, práticas e ambiente de literacia familiar demonstrou ser muito diversificada, revelando que as famílias diferem neste tipo de aspectos (Aram & Aviram, 2009; Fekonja-Peklajet *et al.*, 2010; Hood *et al.*, 2008; Philips & Lonigan, 2009; Reese *et al.* 2010; Sénéchal e LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006a, 2006b).

Os conhecimentos de literacia emergente também têm sido associados ao contacto que a criança tem com o livro, especificamente ao conhecimento de histórias (e.g. Korat *et al.* 2007; LeFevre & Sénéchal, 1999; Sénéchal *et al.*, 1996a; Mata, 2008b). Tal como Pinto *et al.* (2008, p.289) refere: "*Book reading brings young children in touch with story structures and schemes and literacy conventions that are prerequisites for understanding texts; reading books to children also exposes them to the written language register*". No que diz respeito aos resultados do nosso estudo, referimos que através da análise realizada a partir do conhecimento que as crianças têm sobre histórias infantis verificámos, de forma geral, que também existe uma variabilidade de respostas das crianças a nível deste tipo de conhecimento.

Evidenciámos ainda uma relação positiva entre o conhecimento de histórias e os conhecimentos de literacia emergente, o que reforça os resultados de outros

estudos (e.g., Allor & McCathren, 2003; Mata, 2008b; McCathren & Allor, 2009; Sénéchal *et al.* 1996a). Por exemplo, o estudo de Mata (2008b) apontou para uma associação entre o conhecimento de histórias a percepção da funcionalidade e conceptualizações da escrita. Segundo Allor e MacCathren (2003) familiaridade e o contacto com os livros possibilita à criança explorar os aspectos formais e convencionais da escrita (e.g., identificação letras, linearidade da leitura), bem como facilita a emergência das suas representações. Segundo MacCathren e Allor (2009) quando a criança contacta com um livro, explora as suas imagens e palavras, relacionando imagem com a escrita, ajudando assim a clarificar e a interiorizar as regras da escrita (e.g., noção palavra, frase). Allor e McCathren (2003, p.78) afirmam “*emergent literacy can and should be developed within the context of literature*”.

De forma mais específica, e de acordo com a análise de *clusters* efectuada, identificámos quatro grupos de crianças que apresentaram ter mais ou menos conhecimento de histórias infantis. Esta análise permitiu realçar o que foi mencionado anteriormente, uma vez que os grupos mais contrastantes (*histórias alto* / *histórias baixo*) apresentaram associações diferentes com os conhecimentos de literacia emergente. Verificámos que o grupo que conhecia mais histórias (*histórias alto*) foi o que obteve valores mais elevados a nível da prova de linguagem técnica. Por outro lado, o grupo que conhecia menos histórias (*histórias baixo*) foi o que revelou conceptualizações da linguagem escrita menos elaboradas. A nível da percepção da funcionalidade, constatámos que o grupo que conhecia mais histórias apresentou valores mais elevados, diferindo significativamente do grupo que conhecia menos histórias. Salientamos que apesar de os grupos com um conhecimento médio de histórias terem apresentado associações menos claras com a literacia emergente, pensamos que este será um aspecto relevante a analisar no âmbito da literacia emergente.

Por último, ainda sobre a caracterização dos conhecimentos de literacia emergente e o conhecimento de histórias, parece-nos importante referir que os instrumentos utilizados permitiram avaliar e diferenciar as respostas das crianças. Considerando, assim, que os estes foram adequados ao tipo e ao objectivo de estudo.

4. Relação entre variáveis parentais (crenças e práticas), ambiente de literacia familiar e variáveis das crianças (conhecimentos de literacia emergente)

Passaremos ao último ponto da nossa discussão que se prende com o quarto objectivo do estudo que pretende **analisar a relação entre as variáveis parentais**

consideradas no estudo (crenças e práticas de literacia), ambiente de literacia familiar e o desenvolvimento dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças.

O facto de não termos encontrado associações significativas entre as variáveis parentais (crenças e práticas) e as variáveis das crianças (conhecimentos de literacia emergente) leva-nos a rejeitar as seguintes hipóteses operacionais: *Hipótese operacional 10: As crianças cujos pais revelam crenças mais holísticas (aprendizagem da leitura e escrita e importância do seu papel) apresentam mais conhecimentos de literacia emergente (funcionalidade, conceptualizações e conhecimentos técnicos de linguagem escrita). Hipótese operacional 11: As crianças cujos pais desenvolvem mais práticas de literacia do dia-a-dia e de entretenimento apresentam mais conhecimentos de literacia emergente (funcionalidade, conceptualizações e conhecimentos técnicos de linguagem escrita).*

Em termos de discussão destas hipóteses, parece-nos pertinente realçar alguns aspectos inerentes às variáveis dos pais de forma a reflectir e compreender melhor os resultados obtidos no estudo.

Em primeiro lugar e de forma global, no que diz respeito às variáveis parentais, evidencia-se alguma diversidade e abrangência na forma como muitos estudos operacionalizam este tipo de variáveis. Por exemplo, há estudos que apresentam um questionário aos pais e que englobam crenças, práticas e ambiente de literacia familiar (Susperrguy *et al.*, 2007), outros estudos avaliam apenas um tipo de práticas (e.g., práticas de ensino ou práticas de leitura de histórias) (e.g., Haney & Hill, 2004; LeFevre & Sénéchal, 1999), outros caracterizam as práticas de literacia familiar de forma mais global (e.g., Sénéchal & LeFevre, 2002), enquanto outros consideram diferentes tipos de práticas (e.g., treino e dia-a-dia ou práticas de ensino e de leitura de histórias) (e.g., Hood *et al.* 2008; Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009, Sénéchal, 2006), e outros ainda que utilizam um questionário que abrange itens relativos ao conhecimento de livros, ambiente, práticas de leitura de histórias, de forma também geral (e.g., Norman, 2007). Esta evidência pode revelar alguma ambiguidade sobre o que, efectivamente, se relaciona de forma directa (crenças, práticas ou ambiente) com a literacia emergente das crianças.

Constatamos ainda que na caracterização das crenças, também há estudos onde se juntam tanto as crenças sobre ensino-aprendizagem, como crenças sobre as actividades importantes para a criança aprender a ler e a escrever (e.g., Lynch *et al.*, 2006) ou ainda se aglutinam crenças sobre a leitura de histórias e sobre o desenvolvimento da literacia (e.g., Bingham, 2007), não se diferenciando crenças mais

gerais de crenças que remetem para aspectos particulares (e.g., grau de participação e envolvimento dos pais).

Pensamos que as crenças sobre a percepção do papel dos pais levam a uma questão pertinente e relevante que se prende com o envolvimento dos pais nas actividades de literacia que desenvolvem junto dos filhos. Neste sentido, salientamos que existem variáveis parentais inerentes às práticas de literacia familiar (e.g., como a qualidade das interacções entre pais e filhos e o envolvimento dos pais nas actividades de literacia) que têm vindo a ser consideradas no estudo da literacia familiar.

Por exemplo, o envolvimento dos pais tem sido salientado como uma variável importante, sobretudo, a nível das práticas de leitura de histórias (e.g., Arnold, Zeljo, & Doctoroff, 2008; Hood *et al.* 2008; Curenton & Justice, 2008). Os estudos têm apontado para a importância das especificidades da qualidade e estilo das interacções entre pais e filhos e das variáveis afectivas e motivacionais os pais inerentes nas actividades de literacia. Segundo Curenton e Justice (2008, p.277) *“it is not simply a matter of “going through the motions (i.e., simply reading a book to a child) that enhances children’s knowledge of reading; rather, it is more a matter of intentionally engaging the child during de activity”*. Para os autores há variáveis externas (e.g., nível de educação das mães) que direccionam mecanismos mais internos e psicológicos, onde se podem incluir as crenças e valores acerca de como é que as mães partilham a leitura de histórias com os filhos e como é que os filhos deveriam participar nesse tipo de actividades.

Neste sentido, Curenton e Justice (2008) verificaram que existem mães que acreditam e que entendem a leitura como um actividade importante para o desenvolvimento da criança enquanto leitor e que esperam determinados comportamentos dos filhos durante essas situações. Por exemplo, há mães que têm a expectativa que os filhos participem e se envolvam durante a leitura de histórias e, por essa razão, colocam mais questões ou lêem de forma estimulante de modo a manter o interesse da criança durante a actividade. Para os autores, este tipo de mecanismos mais internos, que se prendem como o estilo das interacções, pode ser responsáveis pela participação activa da criança e, conseqüentemente, pode conduzir a uma aprendizagem mais efectiva. Hood *et al.* (2008) reforçam também esta ideia quando afirmam que a qualidade socio-emocional durante a leitura de histórias parece estar relacionada com a motivação para a leitura por parte da criança e com as competências de literacia emergente.

Na mesma linha dos estudos anteriores, Arnold *et al.* (2008, p. 152) sugerem que *“the relationships between beliefs and behaviours is bidireccional, such that*

mothers' beliefs and expectations are shaped by their own and their children's behaviour during de reading, and vice-versa". Para os autores as crenças das mães sobre a leitura devem estar associadas à ênfase e foco de aprendizagem que as mães revelam durante estas situações. Por exemplo, mães que encaram a leitura como forma de aprendizagem, apresentam um nível mais elevado de *scaffolding* (Arnold *et al.* (2008) colocando mais questões específicas durante a leitura e fornecendo mais informações à criança. Esta constatação vai também ao encontro de outros estudos já citados (e.g., Lynch, *et al.* 2006) que referem que os pais que revelam crenças mais orientadas para as competências da literacia estão associados a comportamentos de ensino e a uma maior participação durante a leitura.

Arnold *et al.* (2008) referem também que as mães que consideram as situações de leitura uma oportunidade de aprendizagem, tendem a encarar este tipo de actividades como situações lúdicas e de prazer. Neste sentido, parece que a aprendizagem, bem como a criação de uma atmosfera mais positiva durante a leitura de histórias, não são ideias incompatíveis mas devem ser consideradas simultaneamente. Desta forma, os autores referem que seria desejável que as investigações dessem ênfase à aprendizagem e ao envolvimento dos pais, como componentes interdependentes. Segundo Baker (2003, p. 102):

"Parents can have a the greatest impact by providing enjoyable experiences with print; they endorse a more relaxed and flexible approach (...) an excessive focus on skills development undermines the affective quality of parent-child interactions, wich in turn impacts reading engagement".

Esta questão do envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças não só tem surgido no âmbito das investigações sobre literacia familiar, mas tem sido bastante considerada como um aspecto relevante em estudos mais gerais, como por exemplo, na relação entre o envolvimento dos pais e o sucesso académico dos filhos ou na relação entre família e escola (e.g., Bakker & Denessen, 2007; Clark, 2007; Cole, 2011; Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). No entanto, Segundo Bakker e Denessen (2007) o conceito de envolvimento é complexo, bem como a sua operacionalização e interpretação dos resultados. Segundo os autores, a maioria dos estudos utiliza questionários como forma de avaliar o nível de envolvimento e participação dos pais na educação ou na aprendizagem das crianças. No entanto, os autores chamam a atenção para que estas medidas são consideradas fiáveis quando a interpretação dos resultados é linear, e não quando existe uma correlação positiva entre o envolvimento dos pais e o nível de desempenho das crianças. Para Bakker e Deneseen (2007) o problema desta complexidade coloca-se

quando os estudos encontram correlações negativas, mas difíceis de explicar e de interpretar. Para Bakker e Densessen (2007, p.191):

“Researchers are reluctant to draw this kind of conclusions. Rather, interpretations are being made, that are not the result of empirical analyses, but the result of normative interpretation of correlations (...) an example is Bauch and Goldring’s (1995) interpretation of less helping with homework from parents that score high on school participation as indicator of involvement. They suggested the children of these parents to either have less homework or they need less monitoring or help from parents with their homework. Such interpretations of correlations suggest that parent involvement may be affected by student performance, instead of student performance being affected by parent involvement”.

Na opinião de Bakker e Denessen (2007) parece ser pertinente que as interpretações empíricas sejam mais específicas nos indicadores do envolvimento dos pais e não se direcione para a generalização e para o entendimento do envolvimento como um conceito global. Segundo os autores *“empirical evidence should be provided from a more neutral point of view and researchers might need to take a greater distance to account for results in a non normative way”* (2007, p. 192).

No seguimento do que foi referido, realçamos dois aspectos a nível dos resultados do nosso estudo. Assim, destacamos que:

1) Os pais revelaram crenças holísticas, sendo que as suas práticas são predominantemente de treino, seguidamente de entretenimento (com destaque para a leitura de histórias) e um desenvolvimento muito menor das práticas de dia-a-dia;

2) A existência de uma associação positiva, apesar de baixa, entre as práticas de treino e de entretenimento e os conhecimentos a nível da prova da linguagem técnica.

A partir destas constatações, e com base nos estudos mencionados, colocamos duas questões que ficam por clarificar:

- *Será que os pais no desenvolvimento das práticas de entretenimento, nomeadamente na leitura de histórias, valorizaram os aspectos emergentes e holísticos da aprendizagem? Ou durante as interacções enfatizavam mais os aspectos mais técnicos da leitura e escrita?*

- *Será que foi o facto dos pais desenvolverem pouco as práticas do dia-a-dia e, provavelmente, valorizarem mais os aspectos mais técnicos nas práticas de entretenimento que não se encontrou uma associação entre práticas e literacia emergente (conceptualizações e funcionalidade)?*

Esta última questão sobre o tipo de práticas e a relação com a literacia emergente parece-nos relevante esclarecer, dado que existem evidências empíricas (e.g., Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) de que as práticas do dia-a-dia e de entretenimento apresentam algum impacto nas competências da literacia emergente. Como foi referido anteriormente, este tipo de práticas fundamentam-se mais numa perspectiva da literacia emergente, facilitando a descoberta da funcionalidade da leitura e escrita e dos aspectos conceptuais da linguagem escrita.

Existem também investigações (e.g., Bingham, 2007; Hood *et al.* 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002) que analisam o impacto das práticas de ensino e das práticas de leitura e que evidenciam associações diferentes com os conhecimentos de literacia e de linguagem. Por um lado, as práticas de ensino (treino) parecem estar mais associadas a competências de literacia emergente, como: identificação das letras e palavras. Por outro lado, as práticas de leitura de histórias parecem estar mais relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral (e.g., vocabulário, compreensão da leitura). De acordo com o modelo de Sénéchal e LeFevre (2002) as práticas informais, nomeadamente a leitura de histórias relacionam-se directamente com o desenvolvimento da linguagem receptiva. As práticas formais relacionam-se mais com o desenvolvimento da literacia emergente.

Esta evidência poderá também constituir uma possível explicação para os nossos resultados. Especificamente, a caracterização das práticas levou-nos a constatar que os pais desenvolvem muito as práticas de treino e as práticas de entretenimento, com destaque para a leitura de histórias. A nível da associação das práticas com a literacia emergente, encontrámos uma relação entre práticas de treino e os resultados da prova de linguagem técnica, mas não verificámos nenhuma relação entre as práticas de entretenimento e a literacia emergente. Este facto, poderá indicar que, provavelmente, estes dois tipos de práticas (ensino e leitura de histórias) estão associadas a conhecimentos diferentes por parte das crianças.

Por último, discutiremos a hipótese que apontava para uma relação entre os conhecimentos emergente das crianças e o ambiente de literacia familiar - *Hipótese operacional 12*: as crianças cujo ambiente de literacia familiar é mais diversificado apresentam mais conhecimentos de literacia emergente (funcionalidade, conceptualizações e conhecimentos técnicos de linguagem escrita).

Apesar de não termos encontrado uma associação entre os indicadores do ambiente de literacia analisados e os três tipos práticas considerados, encontrámos uma relação significativa entre os conhecimento das crianças a nível da prova da linguagem técnica, com a quantidade de livros existentes em casa (infantis e adultos)

e com o tempo que os pais despendem para a leitura junto dos filhos. Esta evidência leva-nos a aceitar a hipótese mencionada anteriormente, apontando para uma relação entre os conhecimentos mais técnicos da linguagem escrita com o contacto com o livro e o tempo de leitura.

Segundo alguns estudos (e.g., Korat *et al.* 2007; Saracho, 2007; Wasik & Hendrickson, 2004), o contacto com o livro e a frequência de situações de leitura dão a possibilidade à criança de descobrir conhecimentos de literacia emergente, entre os quais, os aspectos técnicos da leitura e escrita (e.g., identificação das letras). Segundo Prior (2009, p.13) “*environmental print clearly has a place in intentional teaching. It can be a bridge between emergent reading and alphabetic decoding*”. Por outro lado, o livro, em especial o livro infantil, é referido por Evans e Shawn (2008) como um suporte que intencionalmente salienta o escrito (*print salient*), realçando a relação texto e imagem, assim como letras de determinadas palavras com sons semelhantes.

No entanto, parece-nos que fica em aberto e por clarificar o que efectivamente os pais desenvolvem neste tempo de leitura. Sendo este um indicador geral, não nos permite dizer que tipo de actividades os pais desenvolvem nestas situações. Poderá ser relevante concretizar que tipo de actividades são essas, dado que podem estar incluídas outras situação que não a leitura de histórias.

Salientamos ainda que noutros estudos (e.g., Mata, 2006) também não se confirmou a relação entre o ambiente de literacia familiar e conceptualizações infantis sobre a escrita. Segundo a autora parecem existir variáveis mediadoras desta relação que não são independentes das práticas dos pais, como o *tempo e a precocidade da leitura e escrita* (e.g., tempo é despendido a ler com e para o filho ou idade com que se iniciou a leitura junto do filho) ou o conhecimento dos pais sobre literatura que no seu estudo revelaram associações significativas com as conceptualizações da linguagem escrita das crianças. De acordo com o que foi referido, pensamos que a análise deste tipo de relações em que se consideram este tipo de indicadores de forma isolada fornece informações gerais. Desta forma, será mais esclarecedor considerar uma análise que permita conjugar os indicadores do ambiente com as práticas desenvolvidas pelos pais de modo a compreender qual a relação entre eles.

Capítulo VI - Considerações finais

Nesta última parte do trabalho parece-nos importante realçar os contributos do nosso estudo e sugestões para novas investigações, bem como referir algumas das suas limitações e implicações.

Contributos e sugestões para novas investigações

Sobre os contributos deste estudo salientamos o facto dos nossos resultados realçarem a importância das variáveis parentais e as suas relações. Parece-nos importante continuar a considerar as crenças e as práticas dos pais para melhor compreender a literacia familiar, uma vez que as práticas de literacia se fundamentam nas ideias implícitas que os pais têm sobre a leitura e escrita. Tal como Lynch *et al.* (2006, p. 2) afirmam “*parents’ beliefs may shed light on the types of literacy activities parents engage in with their pre-school age children, and hence our knowledge about the literacy young children bring to school*”

Outro contributo do nosso estudo, relativo à caracterização das crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, prende-se com a elaboração do questionário sobre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita; e do questionário sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita.

Consideramos que estes questionários ajudaram a caracterizar as crenças dos pais e permitiram evidenciar os dois tipos de crenças (*holísticas* e *tecnicistas*) que conceptualmente são apontadas em várias investigações (e.g., Debaryshe, 1995, 2000; Evans *et al.* 2004; Lynch *et al.*, 2006; Norman, 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) como relevantes na compreensão da literacia familiar, sobretudo na relação que com as práticas dos pais.

Salientamos também que a leitura de histórias parece ser um aspecto particularmente relevante quando se estuda a literacia familiar (e.g., Kang, 2009; Kassow, 2006a; Mata, 2006; Miller & Prins, 2009; Pinto *et al.* 2008; Sénéchal & Young, 2008, Reese *et al.* 2010) e que ficou evidente quando procedemos à análise factorial do instrumento sobre a importância do papel dos pais. Neste sentido, a prática de leitura de histórias parece ser uma das práticas mais valorizadas pelos pais e onde estes consideram ter um papel preponderante. Segundo Kassow (2006a, p.1) “*Parent-child shared book reading has long been a family custom and has become a daily routine in modern families*”.

Consideramos ainda que uma vez que estes questionários foram elaborados para este estudo, apesar de terem revelado propriedades psicométricas aceitáveis e de terem permitido diferenciar as crenças das famílias, não deixam de ser instrumentos que necessitam de maior aprofundamento e de serem aplicados a uma amostra mais diversificada de pais. Sugerimos também, numa eventual adaptação destes questionários, que se mantenham as dimensões referidas, mas existindo um maior equilíbrio no número de itens em cada dimensão. Tal facto garantiria mais homogeneidade no número de itens que integram as diferentes dimensões.

O nosso estudo veio contribuir também para a discussão da relação entre crenças e práticas de literacia familiar. Os resultados encontrados parecem apontar mais na direcção das investigações (e.g., Lynch *et al.* 2006; Norman, 2007, Phillips & Lonigan, 2009) que referem que os pais, apesar de evidenciarem mais um dado tipo de crenças (holísticas) também apresentam ideias de outro tipo (tecnicistas) sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Não podemos assim afirmar que orientam as suas práticas só por um determinado tipo de crenças.

Em relação à caracterização das práticas e ambiente de literacia familiar e da sua relação com as crenças dos pais, consideramos que o instrumento sobre as práticas e hábitos de literacia familiar (adaptado de Mata, 2006) permitiu caracterizar e diferenciar tipos de práticas, revelando ser pertinente quando comparámos com os tipos de crenças. Sugerimos ainda que em futuras investigações, na recolha de dados junto dos pais, se mantenham as listagens de títulos e autores de literatura infantil. Tal como tem sido reforçado noutros estudos (e.g., Hood *et al.*, 2008; LeFevre & Sénéchal, 1999; Mata, 2002, 2006; Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002) esta medida indirecta do contacto com o livro tem revelado ser um aspecto pertinente quando se analisa a sua relação com outras variáveis parentais

Pensamos que foi também importante explorar a variável sociocultural no âmbito desta temática, uma vez que a literatura (e.g., Lynch *et al.*, 2006; Hood *et al.* 2008; Serpell *et al.* 2002; Sonnenschein *et al.* 1997; Susperreguy *et al.*, 2007; Vandermass-Pleeler *et al.* 2009) tem indicado que os contextos social e cultural dos pais influenciam o modo como estes pensam e orientam as suas práticas familiares. Tal como é referido por Phillips e Lonigan (2009, p.167), "*cultural values influence parents' perspectives on the appropriateness of home educational activities*". Consideramos que os nossos resultados podem constituir uma "nova perspectiva" para exploração das eventuais especificidades de estatutos socioculturais diferenciados. Salientamos, por exemplo, que o estudo apontou para algumas diferenças entre estatutos ao nível das crenças tecnicistas, sendo que os pais de estatuto sociocultural baixo revelam mais este tipo de crenças. Constatámos ainda que

os grupos diferem ainda na precocidade e tempo de leitura, uma vez que os pais de estatuto sociocultural médio/alto indicam que começam mais cedo a ler juntos dos filhos, que despendem mais tempo para a leitura e que lêem histórias com mais frequência, sendo que o livro parece ter um papel mais relevante.

Relativamente a outras *sugestões para a continuidade* deste estudo, e tendo em conta a discussão dos resultados, propomos que a temática da literacia familiar seja aprofundada e explorada tendo em consideração:

- a) A realização de estudos longitudinais que procurem perceber a relação entre literacia familiar, literacia emergente e competências iniciais de leitura;
- b) Amostras mais diferenciadas relativamente ao estatuto sociocultural;
- c) Utilização de instrumentos de observação directa na recolha de dados junto dos pais e/ou das interacções entre pais e filhos em actividades de literacia;
- d) Inclusão de outras variáveis parentais, como o envolvimento parental ou o estilo das interacções durante as actividades de literacia (e.g., na leitura de histórias).

Em relação à relevância de estudo longitudinais, pensamos que seria importante analisar o impacto da literacia familiar, não se restringindo às idades pré-escolares mas abrangendo crianças no início (1º ano) e final de escolaridade (3º ou 4º ano). Tem sido evidenciado em vários estudos que as práticas de leitura de histórias e as práticas de ensino influenciam o desempenho da leitura no primeiro ano e/ou terceiro ano de escolaridade (Hood *et al.* 2008; Sénéchal. 2006b; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.*, 2001). No entanto, seria importante analisar o impacto de cada uma destas práticas (leitura de histórias e práticas de ensino), dado que há investigações que apontam para que as práticas de literacia familiar não devem ser analisadas como um todo, uma vez que parecem surgir como preditores de aspectos diferenciados. Por exemplo, tem sido realçado que leitura de histórias parece estar directamente relacionada com o desenvolvimento linguístico e não com a literacia emergente, mas parece estar indirectamente relacionada com a compreensão da leitura no final da escolaridade (4º ano) (Sénéchal & LeFevre, 2002). Por outro lado, as práticas de ensino dos pais parecem estar directamente relacionadas com a literacia emergente (e.g., conhecimento das letras) (LeFevre & Sénéchal, 1999; Sénéchal, 2006b). Segundo Sénéchal e LeFevre (2002).

Pensamos igualmente que seria pertinente não só analisar o impacto das práticas dos pais na literacia emergente e nas competências de leitura, mas também considerar, em simultâneo, indicadores do ambiente de literacia familiar. Algumas investigações (Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000) têm evidenciado que um ambiente de literacia familiar rico e diversificado, sobretudo em termos do contacto com o livro, pode constituir um preditor do desempenho da leitura nos anos escolares.

Relativamente ao estudo com amostras mais diferenciadas em termos da variável sociocultural, tal como foi referido na discussão dos resultados, seria importante analisar grupos de pais com níveis de escolaridade mais contrastantes (e.g., nível sociocultural baixo e nível sociocultural alto) para se analisar as eventuais especificidades destes grupos e perceber em que aspectos são diferentes ou não. Alguns estudos analisam apenas grupos de pais pertencentes ao estatuto sociocultural médio/alto (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007; Mata, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006b), outros consideram os estatutos baixo e médio/alto (Bingham, 2007; Hood *et al.* 2008; Lynch *et al.*, 2006; Weigel *et al.*, 2006a, 2008b), sendo que o estatuto sociocultural médio/alto passa a ser demasiado abrangente e, eventualmente, não se evidenciam as especificidades de cada um deles pode revelar.

Sugerimos, tal como acontece noutros estudos (e.g., Hindman *et al.* 2008; Kang, 2009; Korat *et al.* 2007; Zeece, 2007), que em futuras investigações contemplem não só instrumentos de auto-relato (e.g., questionários) como forma de caracterizar as crenças e práticas de literacia familiar, mas que essa recolha sejam considerados instrumentos que permitam a observação em contexto familiar de actividades de literacia desenvolvidas pelos pais e filhos (Aikens e Barbarian, 2008; Serpell *et al.*, 2002). Desta forma, este tipo de recolha de dados poderá permitir uma maior proximidade com a(s) realidade(s) familiar(es) e diminuir o factor de deseabilidade social que está inerente à utilização exclusiva de questionários.

Por último, pensamos ser pertinente analisar algumas variáveis parentais que se ligam com aspectos mais afectivos e motivacionais (e.g., estilo de interacção em situações de leitura, grau de envolvimento em actividades de literacia). A análise deste tipo de variáveis ajudaria a clarificar as práticas que realmente são desenvolvidas pelos pais e perceber que tipo de comportamentos são mobilizados por estes nas diversas situações (e.g., leitura, escrita, leitura de histórias) (e.g., Arnold *et al.* 2008; Curenton & Justice, 2008; Hood *et al.* 2008)

Limitações

Apesar da maior parte das investigações (e.g., Bingham, 2007; DeBaryshe *et al.* 1995, 2000; Li & Rao, 2000; Lourenço, 2007; Lynch *et al.*, 2006; Mata, 2006; Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal *et al.*, 2001; Susperreguy *et al.* 2007; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b, 2010) utilizar questionários para caracterização das crenças, práticas e ambiente de literacia familiar, consideramos que com o uso exclusivo deste tipo de instrumento acaba por nos dar informação sobre o que os pais pensam e não tanto sobre o que os pais fazem na realidade. Além disso, sabemos que neste tipo de instrumento, os pais tendem a dar mais respostas no sentido da

desejabilidade social. Desta forma, será importante, como foi referido anteriormente, utilizar também outro tipo de instrumentos que caracterizam a realidade das famílias (e.g., observação directa do ambiente familiar, das interacções entre pais e filhos).

No entanto, dada a particularidade da faixa etária, os instrumentos utilizados junto das crianças foram sujeitos a outro tipo de procedimentos. Estes foram aplicados individualmente permitindo observar os desempenhos das crianças nas várias provas, possibilitando também o diálogo com as crianças de forma a percebermos melhor os seus conhecimentos de literacia emergente já adquiridos.

Em relação aos instrumentos aplicados às crianças, utilizados noutras investigações (Mata, 2008a, 2008b), consideramos que são adequados para este tipo de estudo em que se pretende avaliar os conhecimentos de literacia emergente das crianças. No entanto, pensamos que a existência de variáveis não controladas (e.g., características particulares da amostra, recolha de dados realizada por diferentes experimentadores) podem ter contribuído para o facto da *dimensão – identificação do personagem* (Prova de conhecimentos sobre histórias infantis) e da *dimensão - identificação da escrita no suporte* (Prova sobre a percepção funcionalidade de leitura e escrita) terem obtido valores de *Alpha de Cronbach* baixos, não permitindo fazer a análise destas dimensões, como era pretendido.

Implicações

No que diz respeito às implicações deste estudo, parece-nos pertinente realçar a sua importância da literacia familiar e da literacia emergente no âmbito da parceria escola/família e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos jardins de infância.

Sobre a relevância da colaboração entre Escola / Família, Lynch (2007, p. 5) afirma “*it is important that educators understand the beliefs and the practices that parents bring to new learning situations that are shaped by their social and cultural environment. If not, educators’ attempts to support parents in children’s literacy development may not be effective*”. Segundo a autora é importante que os educadores reflectam sobre a sua abordagem junto dos pais, promovendo uma estratégia de aproximação e colaboração que permita conhecer as práticas de literacia familiar e perceber a diversidade de conhecimentos de literacia que as crianças em idade pré-escolar revelam. Neste sentido, a comunicação entre pais e educadores torna-se um factor muito importante na aquisição e desenvolvimento da literacia das crianças. Lynch *et al.* (2006) reforçam a ideia de que quanto melhor os professores conhecerem as crenças dos pais sobre a leitura e escrita e as práticas que desenvolvem junto dos filhos em casa, melhor conseguem estabelecer uma ligação entre a literacia familiar e o trabalho desenvolvido na escola. Segundo Bingham (2007) os pais devem ser

percepcionados pela escola como parceiros da educação e os professores deveriam criar uma relação com os pais de forma a dar continuidade e promover o desenvolvimento da literacia das crianças. Mata (2010) refere que o desafio passa por incluir a participação e colaboração dos pais de uma forma integrada, valorizando as práticas de literacia familiar reais. A autora acrescenta que, desta forma, este tipo de abordagem possibilitará a valorização e respeito pela(s) literacia(s) familiar(es), bem como as especificidades de cada família no processo de apropriação da linguagem escrita.

De acordo com as ideias referidas ao longo do nosso estudo, as práticas de literacia familiar assumem um papel importante no desenvolvimento da literacia das crianças. No seguimento destas ideias, Clark, Osborne e Akerman (2008) referem que a escola poderá desenvolver um trabalho conjunto com os pais de forma que o pais compreendam, por exemplo, que: a) é importante envolver os filhos na leitura, favorecendo a motivação enquanto leitores; b) ler significa mais do que ler livros, promovendo também o contacto com outro tipo de materiais escritos (e.g., jornais, revistas, *websites*); c) é importante conversar com os filhos sobre as leituras que lhes fazem. Neste sentido, o envolvimento das famílias deve ser valorizado como uma forma de promover e mediar o gosto pela leitura desde a primeira infância (Cruz & Ribeiro, 2009).

Bingham (2007, p.43) refere ainda que a intervenção junto dos pais será melhor sucedida se os educadores “*not only focus on changing parents’ knowledge about best joint book-reading practices, but educate parents on how they can best promote children’s literacy development in the home environment*”.

Relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas nos jardins de infância, tal como foi evidenciado ao longo deste trabalho, o desenvolvimento da literacia emergente abrange vários aspectos, entre os quais, os aspectos funcionais da leitura e escrita, conceptuais e técnicos da linguagem escrita (e.g., Alves Martins, 1994, 1996; Ferreiro, 1985, 1987, 1992; Goodman, 1987, 1995; Kassow, 2006b; Mata, 2006; 2008a; Molfese *et al.*, 2006a, 2006b; Morrow & Young, 1997; Richgels, 2003; Whitemore *et al.* 2004). Neste sentido, o trabalho do educador deverá promover estratégias que favoreçam a descoberta da criança da funcionalidade de ler e de escrever, das suas representações e das suas regras. Assim, e de acordo com Alves Martins (2007), as práticas dos educadores devem privilegiar, por exemplo: a) actividades que realcem a diversidade e o significado dos textos, promovendo os diferentes géneros de escrita, envolvendo as crianças em tarefas de literacia de forma a favorecer a motivação para ler e escrever; b) favorecer a aprendizagem colaborativa, promovendo a leitura e

escrita em pares e em pequenos grupos; c) valorizar as descobertas espontâneas das crianças sobre a escrita, orientando-as para a reflexão sobre o modo como se escreve. Desta forma, deverá privilegiar-se práticas que se fundamentem numa perspectiva holística e emergente da literacia, orientando cada criança para a descoberta do significado da leitura e da escrita.

Um outro desafio a nível pedagógico será o desenvolvimento de acções e de projectos que se fundamentem em trabalhos de investigação e que se faça a ponte entre a teoria e a prática. Como exemplo, o *Projecto Litteratus* (Ribeiro, Leal, Ribeiro & Forte, 2007) segue esta ideia de articular a teoria e prática, bem como integra as linhas orientadoras do Plano Nacional de Leitura, envolvendo activamente os educadores e professores com o objectivo de melhorar as competências dos alunos nas áreas da leitura e escrita e promover o sucesso escolar. Um outro aspecto a realçar neste tipo de projectos é o facto de que *“a planificação, a concepção de actividades e a construção de materiais são desenhadas num processo de consultadoria colaborativa entre educadores/professores e a equipa de coordenação”* (Ribeiro *et al.*, 2007, p. 4) tornado assim este tipo de acções mais eficazes, dando aos educadores e professores a responsabilidade da sua implementação.

Ainda sobre as práticas dos educadores, e tal como foi evidenciado ao longo deste estudo, também a leitura de histórias parece ser uma prática relevante na idade pré-escolar e que apresenta algum impacto no desenvolvimento da literacia emergente. Neste sentido, McCattren e Allor (2009) referem que a leitura de histórias é uma actividade importante a desenvolver em contexto e rotinas da sala de aula, uma vez que promove não só o desenvolvimento linguístico da criança, como a prepara para a aprendizagem da leitura, inculcando um gosto e interesse por este tipo de actividade. No entanto, os autores salientam que para a aprendizagem ser eficaz é crucial envolver intencionalmente e activamente a criança no significado da história, explorando a linguagem oral (*e.g.*, vocabulário), bem como os aspectos da escrita (*e.g.*, sons, letras, palavras). Zeece (2002) acrescenta que a literacia é também entendida como um hábito social, não se restringindo à vertente pedagógica. Tal como o autor refere *“children’s literature-based activities within an early childhood education setting contribute to all facets of their development and the formation of culture itself”* (Zeece, 2002, p.124).

Por último, após a discussão e reflexão deste estudo, salientamos que pensamos que é através de uma abordagem holística e sistémica do tema literacia familiar, realçando as relações entre as variáveis dos pais e das crianças, compreendendo as crenças dos pais e as práticas que desenvolvem junto dos filhos, e

integrando as especificidades socioculturais das famílias, que nos aproximamos e encontramos possíveis respostas para as questões que ficaram por responder e clarificar.

Referências bibliográficas

Aarnoutse, C., Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11 (3), 253-275.

Aikens, N., & Barbarian, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 235-251.

Allor, J., & McCathren, R. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 72-79.

Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), p. 147-171.

Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7 (1-2-3), 415-422.

Alves Martins, M (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados da leitura no final do 1º ano de escolaridade. *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições

Alves Martins, M., & Quintas-Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita – um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.

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

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

Alves Martins, M.; Mata, L., Peixoto, F., & Monteiro, V. (2000). *Teste de linguagem técnica da leitura e escrita*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M., & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), 49-53.

Alves Martins, M., & Silva, A. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4) 605-617.

Alves Martins, M., & Silva, A. (2006). Phonological abilities and writing among portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), 163-182.

Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de escrita. *Análise Psicológica*, 22 (1), 139-154.

Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64.

Amante, L. (2011). *As Tecnologias Digitais na Escola e na Educação Infantil*. Pinhais – Curitiba: Editora Melo.

Aoud, J., & Savage, R. (2009). The component structure of preliteracy skills : further evidence for the simple view of reading. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (2), 183-200.

Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: a longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25 (3), 259-289.

Aram, D., & Aviram, V. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30 (2), 175-194.

Arnold, D., Zeljo, A., & Doctoroff, G. (2008). Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development, *School Psychology Review*, 37 (1), 74-90.

Bakar, M. (2008). Cultural capital and family involvement in children's literacy learning. *Language Teaching and Learning: Meeting the Realities of a Changing World*, 3, 386-397.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87-106.

Baker, L., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1994). *Children's emergent literacy experiences in the sociocultural contexts of home and school*. Washington: National Reading Research Centre, College Park.

Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 188-199

Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18 (1), 23-49

Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children, *American. Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 33-47.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Burke, M., Hagan-Burke, S., Kwok, O., & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade, *Journal of Special Education*, 42 (4), 209-226.

Carney, T. (2003). Literacy within family life. *Handbook of Early Childhood Literacy* SAGE Publications, http://sage-ereference.com/hdbk_earlyliteracy/Article_n8.html.

Chauveau, G., Rogovas-Chaveau, E. (2001). Dès apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecture. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp.32-43). Paris: RETZ.

Clark, C. (2007). *Why Families Matter to Literacy - A brief research summary*. London: National Literacy Trust

Clark, C., Osborne, S & Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: an investigation including family, peer and school influences*. London: National Literacy Trust.

Cole, A. (2011). *A research review: the importance of families and the home environment* (2008, revised March 2011). London: National Literacy Trust.

Compton-Lilly, C., Rogers, R., & Lewis, T. (2012). Analyzing epistemological considerations related to diversity: an integrative critical literature review of family literacy scholarship. *Reading Research Quarterly*, 47 (1), 33-60.

Cornell, E., Sénéchal, M., & Breda, L. (1988). Recall of Picture Books by 3-Year-Old Children: Testing and Repetition Effects in Joint Reading Activities. *Journal of Education Psychology*, 80 (4), 537-542.

Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia e o desenvolvimento literário das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho - Escola de Psicologia.

Cruz, J. & Ribeiro, I. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escola. In I., Ribeiro & L. Viana (org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 75-114). Coimbra: Almedina.

Curenton, S., & Justice, L. (2008). Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions. *Early Education & Development*, 19 (2), 261-283

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families, *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 653-664.

DeBaryshe, B. (1995). Maternal beliefs system: linchpin in the home reading process. *Journal Applied Development Psychology, 16*, 1-20.

DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160*, 119-131.

Desmond., S., & Elfert, M. (2008). *Family literacy – experiences from África and around the world*. UNESCO: Institute for Lifelong Learning.

Downing, J., & Leong, C. (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan Publishing Co.

Dyson, A. (2001). Where are the childhoods in childhood literacy? an exploration in outer (school) space. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*(1), 9-39.

Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J., Booth (Ed.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* (p.3-35). Hillsdale Lawrence Erlbaum Associates.

Erikson, K., & Hanton, D. (2007). Expanding Understanding of Emergent Literacy: Empirical Support for a New Framework, *Journal of Visual Impairment & Blindness, May*, 261-277.

Evans, A., Fox, M.; Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: the views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology, 96* (1), 130–141.

Evans, M., & Shaw, D. (2008). Home Grown for Reading: Parental Contributions to Young Children's Emergent Literacy and Word Recognition. *Canadian Psychology, 49* (2), 89-95.

Fernandes, J. (2007). *Hábitos e práticas de leitura de crianças do pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, 52, 7-17.

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

Ferreiro, E. (1992). Literacy development: psychogenesis. In. Y. Goodman (ed.), *How Children COConstruct Literacy* (8th ed., pp.12-25). Newark: International Reading Association.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. New Hampshire, UK: Heinemann Educational Books

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes Médicas.

Fekonja-Peklajet, U., Marjanovič-Umek, L., & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: the effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (1), 55-73.

Gadsden, V. (1994). *Understanding family literacy: conceptual issues facing the field*. Philadelphia: National Center on Adult Literacy Philadelphia: National Centre on Adult Literacy.

Gadsden, V. (2004). Family literacy and culture. In Wasik, B. (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 400-425). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In A., Goelman & F., Smith (Eds.). *Awakening to literacy* (pp.102-109). London: Heinemann Educational Books.

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

Goodman, Y. (1995). *Como é que as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Grinder, E.L., Longoria Saenz, E., Askov, E.N., & Aldemir, J. (2005). Understanding the Parent-Child Interactive Literacy Component of Family Literacy: A Re-Examination of Research. In R. Schlagal (Ed.), *American Reading Forum Online Yearbook Vol. 25. Reading: Legacy, Realities, and Predictions*. Available: http://www.americanreadingforum.org/05_yearbook/volume05.htm

Hall, J. (2003). The emergence of early childhood literacy. *Handbook of Early Childhood Literacy* SAGE Publications, http://sageereference.com/hdbk_earlyliteracy/Article_n8.html.

Haney, M. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 101-105.

Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.

Hannon, P., Brooks, G., & Bird, V. (2007). *Family literacy in England*. University Sheffield: Greg Books.

Hannon, P., Morgan, A., & Nutbrown, C., (2006). Parent's experiences of a family literacy programme. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (1), 19-44.

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, 320-350.

Homer, L. (2008). *A Review of the Literature on Family Literacy*. Literacy Coalition of New Brunswick.

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252-271.

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference?, *Teacher College Record*, 97 (2), 311-331

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Hwa-Froelich, D., & Vigil, D. (2004). Three aspects of cultural influence on communication: a literature review. *Communications Disorders Quarterly*, 25, 107-118.

Justice, L., & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.

Justice, L., Bowles, R., & Skibbe, L. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.

Kang, J. (2009). Five-year-old's book talk and story retelling: contributions of mother-child joint bookreading. *Language*, 29 (3), 243-264.

Kassow, D. (2006a). Parent-child shared book reading – quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.

Kassow, D. (2006b). Environmental Print Awareness in Young Children. *Talaris Research Institute*, 1 (3), 1-8.

Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361-398.

Kleeck, A., & Schuele, C. (2010). Historical perspective on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 341-355.

LeFevre, J-A., & Sénéchal, M. & (1999). The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition. In. M.A. Evans (Chair), *Home literacy practices: precursors, dimensions, and outcomes in the early school years*. Symposium presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Li, H., & Rao, N. (2000). Parental influences on Chinese literacy development: a comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong, and Singapore. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 82-90

Lonigan, C. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 57-82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Development Psychology, 36* (5), 596-613.

Lonigan, C., McDowll, K., & Philips, B. (2004) Standardized assessments of children's emergent literacy skills. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 567-586). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lourenço, C. (2007). *Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre linguagem escrita*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology, 27*, 1-20.

Lynch, J. (2007). Learning about literacy: social factors and reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-9). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved (insert date) from <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=40>.

Maddox, B. (2007). What can ethnographic studies tell us about consequences of literacy?. *Comparative Education, 43* (2), 532-541.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia, 4* (1), 65-90.

Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica, 17* (1), 65-77.

Mata, L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 22 (1), 95-108.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008a). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

Mata, L. (2008b). Hábitos e práticas de leitura de histórias – Como caracterizar? In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

Mata, L. (2010). Literacia familiar: Diversidade, desafios e princípios orientadores. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp.51-58). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32 (3), 272-299.

Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIE, Universidade do Minho, Braga.

McCathren, R., & Allor, J. (2009). Using Storybooks With Preschool Children: Enhancing Language and Emergent Literacy. *Young Exceptional Children*, 5 (3), 3-10

Miller, F., & Prins, E. (2009). Interactive literacy activities. *Practitioner's guide*, 1, 1-6.

Molfese, V., Modglin, A., Beswick, J., Neamon, J., Berg, S., Berg, C., & Molnar, A. (2006a). Letter knowledge, phonological processing and print knowledge: skill development in nonreading preschool children, *Journal of Learning Disabilities*, 39, 296-305.

Molfese, V., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006b). Alphabetic skills in preschool: a preliminary study of letter naming and letter writing. *Development Neuropsychology*, 29 (1), 5-19.

Moreira, M. & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. In I., Ribeiro & L. Viana (org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-74). Coimbra: Almedina.

Morrow, L. (1995). Family literacy: new perspectives, new practices. In L. Morrow (Ed.). *Family literacy – connections in schools and communities* (pp.5-10). New Jersey: Reading Associations

Morrow, L., & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 736-742

Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years*. Boston: Ally & Bacon.

Morrow, L. M., Paratone, J.R., & Tracey, D. H. (1994). *Family literacy: new perspectives, new opportunities*. Newark: International Reading Association.

Niza, S. (1996). Para uma construção funcional da linguagem escrita. *Escola Moderna*, 35-40.

Norman, R. (2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Dissertation for Master of Education. Brigham Young University: Department of Teacher Education.

Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Dissertação para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais – a complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Philips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach, *Scientific Studies of Reading*, 13 (2), 146-174.

Phillips, L., Noris, S. & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: is parent's reading to children the key to early literacy development?, *Canadian Psychology*, 49 (2), 82-88.

Piaget, J. (1967). *The Language and Thought of the Child*. Cleveland, OH: World Publishing.

Pinto, G., Gamannossi, B., & Cameron, C. (2008). Joint book reading: socialization of literacy in cultural perspective. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 287-306

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

Prior, J. (2009). Enviromental print: real-word early reading. *Dimensions of Early Childhood*, 37 (1), 9-14.

Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 87-98.

Raban, B., & Coates, H. (2004). Literacy in the early years: a follow-up study. *Journal of Research Reading*, 27 (1), 15-29.

Reese, L. & Goldenberg, C. (2008). Community literacy resources and home literacy practices among immigrant latino families. *Marriage & Family Review*, 43 (1/2), 108-139.

Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (1), 97-117.

-
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., & Forte, A. (2007). *Projecto Litteratus: um projecto em parceria para a promoção da literacia*. Lisboa: Gulbenkian – Casa da Leitura.
- Richgels, D. (2003). Emergent literacy.. In Debruin-Parecki, A & Krol-Smilan, B. (Eds). *Family literacy – from theory to practice*. Newark: Reading Associations
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359
- Roskos, K., & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, and children learning to read. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 287-303). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rush, K. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9 (1), 3-14.
- Santos, M. (2009). *Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Saracho, O. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 165, 107-114.
- Saracho, O. (2002). Family literacy: exploring practices. *Early Child Development and Care*, 177 (2), 113-122.
- Saracho, O. (2007a). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117.
- Saracho, O. (2007b). Hispanic father-child sociocultural literacy practices. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 272-283.
- Saracho, O., & Shirakawa, Y. (2004). A comparison of the literacy development context of United States and Japanese families. *Early Childhood Educational Journal*, 31 (4), 261-266.

Sénéchal, M. (2006a). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. National Center Family Literacy. New Hampshire : National Institute for Literacy.

Sénéchal, M. (2006b). 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. (2007a). Assessing early literacy: on the importance of a clear definition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-7). London, On: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved (2007-08-13) from <http://www.litercayencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=223>.

Sénéchal, M. (2007b). Learning about literacy: social factors and reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-9). London, On: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved (2007-07-30) from <http://www.litercayencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=40>.

Sénéchal, M., & LeFevre, J-A (1996). The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition. In M. A. Evans (Chair). *Home literacy practices: precursors, dimensions, and outcomes in the early school years*. Symposium presented at biennial meetings of the society for research in child development. Albuquerque: NM.

Sénéchal, M., & LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-446.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. (1996a). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520-536.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116

Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Tomas, E., & Karen, D. (1996b). *Early exposure to storybooks as a predictor of reading in grade 1*. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development. Canada, Quebec.

Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy – the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39* (5), 439-460.

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect on family literacy interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to grade 3: a meta-analytic review. *Review of Educational Research, 20* (10), 1-28.

Serpel, 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. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica, 15* (2), 283-303.

Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica, 22* (1), 187-191.

Silva, A., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology, 23* (1), 3-16.

Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Goddard-Truitt, V., & Munsterman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: the impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development and Care, 127* (8), 111–118.

Sperling, R., & Head, D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 29* (4), 233-236.

Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading, 23* (1), 41-54.

Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382.

Stephenson, K., Parrila, R., & Georgiou, G. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behaviour on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12 (1), 24-50

Susperreguy, M.; Strasser, K., Lissi, M., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 239-251

Sulzby, E. (1996). Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burges., & L. Resnick (eds), *Children's early: text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sulsby, E., & Teale, W. (1987). *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning* – Final Report. Chicago: Spencer Foudation.

Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale e E. Sulzby (eds.), *Emergent literacy – Writing and reading* (4th ed.). Norwood: Ablex Publishing Corporation

Tomanovic, S. (2004). Family habitus as the cultural context for childhood. *Childhood*, 11, 339-360.

Umek, L., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Relationship to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21 (4), 271-281.

Vandermas-Peeler, M.; Nelson, J.; Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Social contexts of development: Parent-child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (3), 295-317.

Vernon-Feagans, L. (1996). *Children's talk in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Blackwell

Vernon-Feagans, L.; Head-Reeves, D., & Kainz, K. (2004). An ecocultural perspective on early literacy: avoiding the perils of school for nonmainstream children. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 427-448). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Vigotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto

Vigotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Artes Médicas.

Zeece, P. (2007). The Style of Reading and Reading in Style. *Early Childhood Education Journal*, 35, (1), 41-45.

Zeece, P., & Churchill, S. (2001). First stories: emergent literacy in infants and toddlers. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 101-124.

Zygouris-Coe, V. (2001). *Family literacy*. University of Central Florida: FLare Center.

Wasik, B., & Hendrickson, J. (2004a). Family literacy practices. In E., Stone; E., Silliman; B., Ehren & K., Apel, K (ed.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 154-174). New York: Guilford Press.

Wasik, B., & Herrmann, S. (2004b). Family literacy practices: history, concepts, services. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 3 - 22). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wayne, A. (2006). *Literacy behaviors of preschool children*. Thesis for a degree of Master of Science in the School of Human Ecology. Florida A & M University.

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006a). Contributions of the home literacy environment to preschool-age children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3/4), 357-378.

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006b). Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), 191-211.

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2010). Pathways to literacy: connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (1), 5-22.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

Whitmore, K., Martens, P.; Goodman, Y. & Owocki, G. (2004). Critical lessons from the transactional perspective on early literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 291-325.

Wilkinson, K. (2003). Children's favourite books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 275-301.