

# A Leitura de Histórias

## Qualidade das Interações entre Pais e Filhos

Joana Cruz - CIEC-Universidade do Minho & Câmara Municipal de Matosinhos  
Iolanda Ribeiro - Escola de Psicologia, CIPSI - Universidade do Minho  
Fernanda Leopoldina Viana - Instituto de Educação, CIEC - Universidade do Minho  
Helena Azevedo - CIPSI - Universidade do Minho



Comumente, as crianças iniciam a construção e o desenvolvimento de hábitos, comportamentos, interesses e atitudes no contexto da família. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. As oportunidades de contacto com a linguagem escrita contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes, que são decisivos para o desenvolvimento da literacia emergente (Hannon, 2000). O conceito de literacia emergente é multifacetado e engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita. O que é ler? O que é escrever? Para que servem? Que regras utilizam? (Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Quando falamos de comportamentos emergentes de leitura e de escrita referimo-nos a comportamentos que mostram que está a ser desenvolvido um trabalho de compreensão (e de apropriação) da linguagem escrita. Quando uma criança em idade pré-escolar pega num livro e declara que está a ler, ela mostra que conhece um dos suportes de leitura. Quando produz

uns rabiscos num papel e declara que está a fazer a lista das compras, ela mostra que já compreende uma das funções da escrita. Não existe uma fase pré-definida para que as crianças demonstrem comportamentos emergentes de leitura e de escrita. A sua manifestação depende da estimulação que lhe foi facultada e do contacto com a leitura e com a escrita (Kassow, 2006). Os principais contextos de vida das crianças – o contexto familiar e o contexto educativo, entendido aqui como contexto de creche e/ou jardim de infância – são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura.

A leitura de histórias é uma das atividades mais comuns no ambiente familiar. São (felizmente) cada vez mais os pais que consideram importante ler para as crianças desde tenra idade. Esta leitura é, geralmente, acompanhada de várias outras atividades, cuja importância nem sempre é valorizada. Antes da leitura do texto, a formulação de perguntas pelos pais convida a criança a fazer previsões. Vejam-se os seguintes exemplos: *Será que eles vão conseguir encontrar o caminho?* Esta pergunta convida a criança a fazer antecipações sobre o que se seguirá na história. Por sua vez perguntar: *A tartaruga escreveu um aviso para pôr na porta de casa. Porquê?* Esta pergunta pode levar a criança a pensar sobre uma das funções da escrita. Ouvir ler contribui para aprender vocabulário novo e formas diferentes de dizer as coisas, induz relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, promove o conhecimento das convenções da linguagem escrita e dos conceitos sobre o impresso, bem como do conhecimento geral

sobre o mundo. Ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever (Sutton, Sofka, Bojczyk, & Curenton, 2007; Whitehurst et al., 1988).

Se ler para as crianças é, por si só, um fator que promove o seu desenvolvimento literário (Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008), sabe-se hoje que a qualidade das interações vividas durante a leitura potencia os ganhos linguísticos, cognitivos e afetivos. A criação de um clima positivo, caloroso e empático facilita uma aproximação entre pais e filhos (Mata, 1999; Pereira, 2003), além de promover o gosto pela leitura desde cedo (Sutton et al., 2007). Comportamentos como o reforço positivo, os elogios, o encorajamento de uma postura ativa da criança, os sorrisos e a expressão facial são comumente observados por parte dos pais (ou cuidadores) durante a leitura de histórias (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001). Se a interação é de qualidade, geralmente a criança responde com uma postura de audição atenta.

Os pais são, portanto, agentes fundamentais não só na criação, mas também na manutenção desta rotina e ainda na facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias.

Face ao importante papel da família nos percursos literários das crianças e às repercussões que a qualidade afetiva das interações entre pais e filhos tem no desenvolvimento das crianças (Mata, 2006; Peixoto, Leal, & Cadima, 2008), existe uma preocupação crescente com a capacitação dos pais para se tornarem elementos ativos e conscientes da relevância do seu papel no desenvolvimento literário das crianças (Saracho, 2008). O argumento comumente utilizado para justificar a realização de programas de literacia familiar ou de educação parental neste domínio consubstancia-se na importância de tornar os pais “utilizadores informados”. Pretende-se, pois, que os pais sejam capazes de identificar e reconhecer as potencialidades dos livros e de outros materiais que podem usar, bem como criar, modificar e planejar, de modo autónomo, atividades ou jogos que possam contribuir para o desenvolvimento literário dos filhos (Cruz, 2011).

Conscientes da relevância que a qualidade afetiva das interações durante a leitura assume, é importante



que os pais consigam tornar a experiência de leitura num momento agradável e divertido. Como?

- Apoiando as atitudes ativas das crianças, encorajando-as a explorar os livros e as histórias e sendo calorosos e responsivos às suas necessidades, não só em termos de interesse, mas também em relação ao seu nível de desenvolvimento (Sutton et al., 2007). O entusiasmo manifestado, os risos, as entoações, os elogios, os diálogos sobre a história e as ilustrações são estratégias que contribuem para a criação de um clima emocional positivo.

- Associando a leitura a situações agradáveis, permitindo que as crianças a associem a momentos de fruição e estabeleçam com ela boas relações.

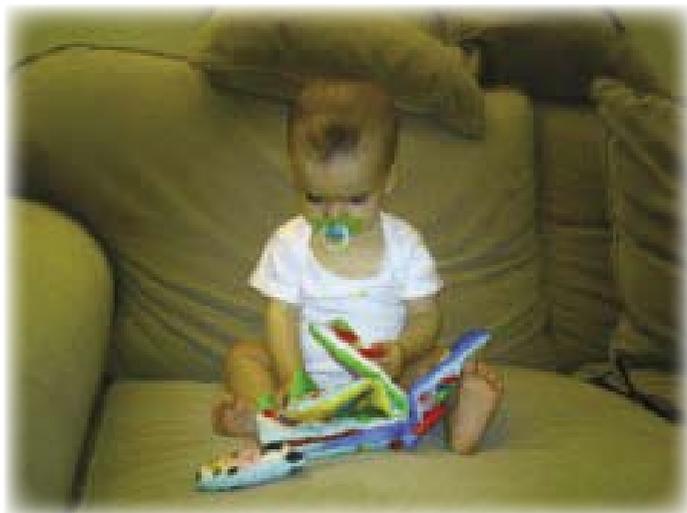
- Reforçando as crianças através de elogios verbais, mantendo um contacto físico próximo, adequando a linguagem e o comportamento não-verbal em função das atividades que realizam, criando momentos agradáveis quer para os adultos, quer para as crianças, recorrendo por exemplo, a jogos e a vozes diferenciadas.

- Atendendo aos interesses das crianças. Para tal, é também necessário que os pais conheçam o que se vai produzindo (e o que existe) em termos de literatura para as diferentes idades. Sítios como o do Plano Nacional de Leitura ([www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt)), bem como da Fundação Calouste Gulbenkian - Casa da Leitura ([www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)) e Catalivros ([www.catalivros.org](http://www.catalivros.org)), são já apoios disponíveis para os pais. As bibliotecas públicas e municipais possuem boas secções infantojuvenis e pessoal técnico que

os apoiará também na escolha das obras mais adequadas.

Os dados da investigação têm mostrado o valioso contributo dos pais para o desenvolvimento literário dos filhos, que passa não só pela frequência com que realizam atividades de contacto com a linguagem escrita, designadamente a leitura de histórias, mas também pela qualidade afetiva das interações entre pais e filhos durante estes momentos. O primeiro passo para a mudança é a consciencialização deste poder parental, razão pela qual se deve investir na criação de programas de literacia familiar que rentabilizem as rotinas e hábitos das famílias e acrescentem benefícios na qualidade dessas mesmas rotinas.

Nas últimas décadas, assistiu-se ao desenvolvimento de vários programas de literacia familiar, a nível internacional, mas também no nosso país (Cruz, 2011; Leal, Gamelas, Alves, & Bairrão, 2002). Estes programas têm sido criados com um duplo objetivo: i) dotar as crianças de competências facilitadoras de uma aprendizagem com sucesso na leitura e na escrita e ii) dotar os pais de um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permitam otimizar o desenvolvimento literário dos filhos.



O programa *JIL - Jogos Interativos de Leitura*<sup>1</sup> (Cruz, Ribeiro, & Viana, no prelo) cumpre também este duplo objetivo, respondendo às preocupações com o desenvolvimento literário das crianças em contexto familiar e analisando os contributos dos pais neste âmbito. O programa tem como população-alvo os pais com crianças em idade pré-escolar, independentemente do seu nível socioeconómico e

educacional. Este ponto diferencia-o da maior parte dos programas de literacia familiar, que têm, na maioria dos casos, como público-alvo pais de níveis socioeconómicos e culturais desfavorecidos (Caspé, 2003; Hargrave & Sénéchal, 2000; St. Pierre, Ricciuti, & Rimdzius, 2005; Saracho, 2008; Talan, 2001).

O programa *Jogos Interativos de Leitura* tem como ponto de partida a leitura de oito livros, da autoria de Luísa Ducla Soares, a partir dos quais são propostas várias atividades, apresentadas no formato de jogo e deixadas sugestões de outras. Os livros selecionados foram: *O casamento da gata* (Editora Terramar; Ilustrador Pedro Leitão); *A menina verde* (Editora Livros Horizonte; Ilustrador Miguel Branco); *Sementes de macarrão* (Editora Civilização; Ilustrador Joana Alves); *A minha casinha* (Livro Poemas da mentira e da verdade; Editora Livros Horizonte; Ilustrador Ana Cristina Inácio); *O maluquinho da bola* (Editora Livros Horizonte Ilustrador: Pedro Leitão); *Meu bichinho, meu amor* (Editora Civilização; Ilustrador Maria João Lopes); *A festa de anos* (Editora Civilização; Ilustrador Chico) e *Uma história de dedos* (Editora Civilização; Ilustrador Sarah Pirson).

A opção pelo formato de jogo, para além de facilitar o envolvimento das crianças, permite modelar um conjunto de atividades de reflexão sobre a língua. Todo o material do programa estará, a curto prazo, disponível online no sítio da Rede de Bibliotecas Escolares.

Inicialmente pensado para ser operacionalizado em contexto de jardim de infância, a sua disponibilização online permitirá que ele seja efetuado noutros contextos, nomeadamente em casa. O programa é complementado com um conjunto de 6 brochuras, também disponíveis online, através das quais se pretende tornar os pais “utilizadores informados” dos materiais e atividades propostas. Articulado os jogos com as brochuras, os pais podem, de modo autónomo, criar, modificar e planear atividades, bem como propor jogos com outros livros e/ou materiais impressos, enriquecendo as interações em torno do livro, da leitura e da escrita. As brochuras criadas apresentam os seguintes temas: i) como escolher livros para as crianças?; ii) como melhorar a qualidade afetiva das interações na leitura partilhada de histórias?; iii) leitura partilhada de histórias: promoção de competências de

literacia emergente; iv) leitura partilhada de histórias: promoção da compreensão da linguagem oral; v) a escrita antes da criança saber escrever - parte 1 e vi) a escrita antes da criança saber escrever - parte 2.

A versão a ser disponibilizada online apresenta alguns ajustamentos relativamente ao programa inicialmente implementado, os quais visaram quer a inclusão de instruções que permitissem a sua implementação de forma autónoma pelos pais, sem requerer a formação presencial que foi facultada na versão preliminar, quer o apuramento de algumas tarefas.

A avaliação do impacto deste programa (Cruz, 2011) foi efetuada recorrendo a um design com grupo experimental (n = 26) e de controlo (n = 27) e com pré e pós-teste. As medidas utilizadas permitiram avaliar práticas de leitura dos pais e das crianças; frequência de deslocações à biblioteca; comportamentos interativos de adultos e crianças e a qualidade afetiva da interação durante a leitura de histórias; competências de literacia emergente; conhecimento das letras; compreensão oral; compreensão das convenções da leitura e da escrita e motivação para a leitura e para a escrita.

Os resultados obtidos indicaram que o programa de literacia familiar apresentou um impacto significativo: a) ao nível das práticas de leitura e de escrita conjuntas entre a criança e os pais e nas deslocações a bibliotecas; b) na frequência dos comportamentos dos adultos e das crianças durante a leitura de histórias, verificando-se um aumento de elocuições produzidas por adultos e crianças relacionadas com o conteúdo imediato e não imediato da história; c) na atenção para com o impresso por parte dos adultos; d) ao nível da qualidade afetiva das interações; e) nas competências de literacia emergente.

Os *Jogos Interativos de Leitura* constituem uma forma de ajudar os pais a tornarem-se agentes educativos mais conscientes quanto à aprendizagem da leitura e da escrita e quanto ao papel que podem desempenhar enquanto facilitadores destas aquisições (Foorman, Anthony, Seals, & Mouzaki, 2002).

#### Bibliografia

Caspe, M. (2003). *Family literacy. A review of programs and critical perspectives*. Cambridge, MA.: Harvard Family Research Project.

Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literário das*

*crianças*. Tese de doutoramento em psicologia da educação não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (s.d., no prelo). *JIL - Jogos interativos de leitura*.

Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9 (3), 173-184.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. New York: Routledge Falmer.

Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.

Hindman, A., Connor, C., Jewkes, A., & Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.

Kassow, D. (2006). Parent-child shared book reading. Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.

Leal, T., Gamelas, A. M., Alves, M. J., & Bairrão, J. (2002). Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Implementação de um estudo de investigação/intervenção. In M. Trindade (Coord.), *Literacia e Cidadania. Convergências e Interfaces*. (CD-ROM). Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: Competência em crianças de idade pré-escolar. In Viana, F. L., Coquet, E. & Martins, M. (Coord.), *Atas do 6.º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 56-65). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/13556>

Mata, L. (1999). *Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. APPORT, Braga. 6-9 de outubro.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Ortiz, C., Stowe, R., & Arnold, D. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263-281.

Peixoto, C., Leal, T., & Cadima, J. (2008). Comportamentos interativos de leitura conjunta adulto-criança. *Atas do XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (CD-ROM). Braga: Psiquilíbrios.

Pereira, I. (2003). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura? In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.), *Atas do 4º Encontro Nacional (2º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente* (pp. 43-48). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 2003. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4451>.

Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Drolet M. (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.

Saracho, O. (2008). A literacy program for fathers: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 35 (4), 351-356.

St. Pierre, R., Ricciuti, A., & Rimdzius, T. (2005). Findings from an evaluation of the Even Start Family Literacy Program. *Developmental Psychology*, 41 (6) 953-970.

Sutton, M., Sofka, A., Bojczyk, K., & Curenton, S. (2007). Assessing the quality of storybook reading. In K. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 227-265). San Diego: Plural Publishing.

Talan, C. (2001). Family literacy: An investment in the future. *Managing Library Finances*, 14 (1), 12-18.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-559.

#### Notas:

<sup>1</sup> Desenvolvido a partir de uma versão preliminar intitulada "Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer" (Cruz, 2011).