

Análise Psicológica (2004), 1 (XXII): 95-108

Era uma vez...

LOURDES MATA (*)

As perspectivas sobre a aprendizagem da linguagem escrita mais desenvolvidas nos últimos anos, enquadram-se nos quadros conceptuais da literacia emergente, onde se considera o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita, como um processo precoce, onde a criança desempenha um papel activo e participado (Teale & Sulzby, 1989, 1995).

Enquanto actor e construtor do seu próprio conhecimento, cada indivíduo, neste caso criança, começa deste muito cedo a caminhar no sentido da apreensão e domínio do sistema convencional de escrita.

Segundo esta perspectiva, as actividades de leitura e escrita enquadradas em situações do dia-a-dia, são uma fonte e um meio importantes de exploração e tomada de consciência sobre as características da linguagem escrita. Esta inicia-se muito cedo, logo que a criança começa a contactar e a aperceber-se deste código convencional (Goodman, 1992, 1996a,b,c; McGee & Richgels, 1996; McLane & McNamee, 1990; Taylor, 1986).

Assim as interacções informais, com e sobre o escrito, são actualmente consideradas meios importantes de aprendizagem para a linguagem

escrita, sendo não só valorizadas, como exploradas e mobilizadas em situações de intervenção.

Um dos principais contextos onde essas interacções precoces são desenvolvidas é sem dúvida a família (Hannon & James, 1990; Hannon & Weinberg, 1994; Taylor, 1995; Teale, 1989). Com as suas práticas de literacia familiar, desenvolvidas na resolução de situações quotidianas e na ocupação de tempos livres, os vários elementos da cada família (pai, mãe, irmãos, primos, avós, etc.) desempenham um papel de extrema importância na facilitação do processo de descoberta e apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita. Estas práticas de literacia familiar são também muito importantes na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita, sendo estas um elemento base subjacente às características motivacionais para a literacia das crianças.

Muitos têm sido os estudos sobre a caracterização das práticas de literacia familiar e também sobre as suas relações com as realizações e conhecimentos das crianças nesta área. Entre os vários estudos uma prática específica tem assumido um papel de realce, não só pela sua frequência nalguns ambientes familiares, como também pelo carácter positivo e mesmo lúdico que assume: esta é a leitura de histórias (Hannon & Weinberg, 1994; Mata, 1991b; Weinberg, 1998; Wells, 1988, 1991).

Os trabalhos sobre leitura de histórias, para além de serem muitos, têm-se debruçado sobre

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. UIPCDE.

aspectos muito diversificados, sendo estes tanto quantitativos como qualitativos.

Para além da caracterização desta prática, em termos de frequência, também análises do momento específico de interação, ou do tipo e características do suporte envolvido, têm mostrado a complexidade subjacente à análise das situações de leitura de histórias (Beals, DeTemple & Dickinson, 1994; Campbell, 2001; Colburn, 1990; Duke, 2000). São muitas as variáveis envolvidas que parecem estar relacionadas com o tipo de dinâmica estabelecida e com a eficácia das interações desenvolvidas durante a leitura de histórias. Contudo, parece haver um grande consenso entre os vários autores, sobre o papel importante desempenhado pela leitura de história, não só antes do início do ensino formal da linguagem escrita, como também ao longo deste.

Tal como referimos, um dos aspectos subjacentes à importância atribuída hoje em dia às práticas e hábitos de leitura de histórias nas famílias prende-se com os benefícios identificados, para as crianças envolvidas nestas situações.

Wells (1988, 1991) foi um dos autores que primeiro se debruçou sobre este aspecto, tendo identificado uma associação significativa entre a frequência de leitura de histórias e os conhecimentos sobre literacia das crianças aos 5 anos e a compreensão em leitura dessas mesmas crianças aos 7 anos. Vem também no mesmo sentido, o recente trabalho de Sénéchal e LeFèvre (2002) que, utilizando uma metodologia diferente, também identificou associações entre os hábitos de leitura de histórias de crianças de idade pré-escolar, não só com o seu vocabulário nessa idade, como com o seu nível em leitura três anos mais tarde, quando frequentavam o 3.º ano de escolaridade.

Provavelmente os factores associados aos benefícios das práticas de leitura de histórias, mais do que propriamente a frequência, prender-se-ão também com aspectos mais qualitativos. Precisamente neste sentido surgem vários trabalhos, como o de Temple e Snow (2001) onde se verificou que o tipo de intervenções das mães de crianças de 3 anos, durante a leitura de histórias, estava associado com os seus resultados 2 anos mais tarde, ao nível da compreensão, vocabulário receptivo e também com os seus conhecimentos emergentes de literacia. Assim foram as crianças cujas mães utilizavam, durante os momen-

tos de leitura de histórias, mais intervenções “não imediatas” (questões, comentários, inferências, predições,...), que obtiveram melhores resultados, enquanto que as intervenções “imediatas” (limitadas à informação do texto e imagem – nomeação, descrição...) surgiram negativamente associadas às competências das crianças.

O tipo de interação, por sua vez, para além de ser influenciado por características pessoais e até culturais das pessoas envolvidas, é também reflexo de outro tipo de variáveis como a idade das crianças envolvidas, o tipo de livro, o grau de familiaridade com o livro e até mesmo aspectos mais formais.

Quanto ao tipo de livro, tal como Pellegrini, Perlmutter, Galda e Brody (1990) verificaram, o seu conteúdo mais narrativo ou expositivo está associado ao tipo de intervenções (etiquetagem, nomeação...). Por sua vez, o grau de familiaridade com o livro utilizado, ou seja a repetição da leitura do mesmo livro também evidencia benefícios para as crianças ao nível do seu vocabulário (Sénéchal, 1997) proporcionando oportunidades para intervenções de tipo diferente. Beals, DeTemple e Dickinson (1994) verificaram, por exemplo, que a leitura de livros familiares promovia a ocorrência não só de mais intervenções por parte das mães, como também de mais intervenções “não imediatas” (questões, comentários, inferências, predições ...) durante a interação.

Por outro lado, estão também associadas ao tipo e qualidade de interações estabelecidas, as características formais do próprio livro ou suporte a ler, como por exemplo a densidade do texto, palavras ou frases repetidas frequentemente, pistas contextuais como as ilustrações, ou ilustrações substituindo algumas palavras, etc.

Tendo em conta os vários estudos referidos, a prática de leitura de histórias pode ser considerada uma actividade importante e significativa, devido à variedade e riqueza de interações que pode proporcionar. Estas podem facilitar e permitir o desenvolvimento precoce e de uma forma lúdica, não só de algumas aquisições e competências de literacia, como também de uma componente motivacional positiva face à leitura e escrita.

PROBLEMÁTICA

Tal como verificámos são múltiplos os eixos

de análise para a compreensão das práticas interactivas de leitura de histórias em ambiente familiar: frequência, qualidade das interações e intervenções, caracterização do material utilizado, etc.

Porém existem outros aspectos que estão subjacentes a estas práticas e que praticamente não têm sido estudados. São os que se prendem com as percepções que os pais têm sobre a importância do desenvolvimento desta prática e as razões que os levam a fazê-lo.

Por outro lado, os estudos sobre práticas de leitura de histórias, para a população portuguesa, são bastante reduzidos, e tendo em conta a influência de aspectos culturais nas práticas de literacia familiar, os resultados obtidos noutros contextos não podem ser linearmente generalizáveis para a realidade portuguesa.

Assim, neste trabalho tivemos presentes, como principais questões de investigação os seguintes aspectos:

- Quais são os hábitos de leitura de histórias numa amostra alargada de pais portugueses?
- Quais as razões que levam os pais a lerem histórias aos seus filhos?
- Que relações existem entre a prática de leitura de histórias e os conhecimentos e motivações das crianças face à literacia.

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 310 pais e os respectivos filhos de idade pré-escolar, que frequentavam o último ano de Jardim de Infância. Eram todos de estatuto médio/médio alto, pois pelo menos um dos pais possuía como habilitações mínimas o 12.º ano.

INSTRUMENTOS

Para a recolha junto dos pais foi utilizado um questionário de questões abertas e fechadas, onde se procuravam caracterizar tanto os hábitos de leitura de histórias (*e.g.* frequência, tempo, idade de início) como as percepções dos pais sobre a forma como esses momentos decorriam e quais

as razões que os levavam a lerem histórias aos filhos.

Junto das crianças foram utilizadas três situações de recolha distintas de modo a caracterizar não só algumas das suas concepções sobre a linguagem escrita como também a sua componente motivacional: (1) Entrevista sobre a funcionalidade; (2) Entrevista para a caracterização das conceptualizações sobre linguagem escrita; (3) Escala de Motivação para a leitura e escrita.

1) Entrevista sobre a funcionalidade

Utilizámos uma entrevista semidirectiva, baseada num conjunto de questões que tinham como objectivo a caracterização do conhecimento que as crianças possuíam sobre a funcionalidade atribuída quer à leitura quer à escrita. Pretendia-se, ao longo de entrevista, levar as crianças a verbalizarem e concretizarem situações funcionais de utilização da leitura e de escrita de que já se tivessem apercebido, através de contactos mais ou menos formais.

Cada criança foi entrevistada individualmente, sempre que as crianças não respondiam, repetíamos as questões e procurávamos incentivá-las a darem a resposta o melhor que conseguissem, tendo o cuidado de não lhes darmos quaisquer pistas ou indicações directas que pudessem influenciar as suas respostas. Se estas continuavam sem responder, passávamos à questão seguinte, procurando que não se sentissem mal nem muito preocupadas por não terem respondido.

Posteriormente foi feita uma análise de conteúdo às respostas dadas pelas crianças às questões que reenviavam quer para situações de leitura quer para situações de escrita, de modo a obtermos um levantamento das funções que associavam quer à leitura quer à escrita (formativa, informativa, lúdica, utilitária, comunicativa, etc.).

2) Entrevista para a caracterização das conceptualizações sobre linguagem escrita

Utilizámos uma situação semelhante a outras testadas em trabalhos anteriores (Mata, 1991a, 1991b; Alves Martins, 1994, 1996) e inspiradas nos trabalhos de Ferreiro (Ferreiro, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1986). Assim pedimos às crianças que escrevessem algumas palavras, de modo a identificarmos quais as suas conceptualizações dominantes.

Construímos dois grupos de palavras equiva-

lentes, porque nalguns casos podia não ser viável utilizarem-se algumas palavras, por as crianças ocasionalmente as conhecerem.

As três primeiras palavras utilizadas reenviam para referentes semelhantes, cujos nomes, apesar de semelhantes, possuíam algumas diferenças e onde a dimensão do referente é inversa ao número de letras utilizadas (pato, pata, patinho ou rato/rata, ratinho). Pretendia-se assim, mais facilmente verificar se a criança tinha em conta a emissão oral da palavra a escrever, as características do referente para que a palavra reenvia ou simplesmente a imagem perceptiva de uma palavra escrita.

A palavra 4 (Boi) designava um referente grande utilizando poucas letras, enquanto que a palavra 5 (Formiga) designava um referente pequeno utilizando muitas letras. Estas duas últimas palavras permitiam clarificar as estratégias anteriormente referidas já que não só se iniciavam por fonemas diferentes dos anteriores, como também as dimensões dos elementos a que se referiam eram ainda mais contrastadas.

Enquanto a criança escrevia cada palavra, se solicitava ajuda, tentávamos sempre incentivá-la a procurar a resposta às suas questões.

Tendo como referência os trabalhos anteriormente citados e as respostas dadas pelas crianças procedemos à classificação das produções escritas em 5 níveis conceptuais que iam deste uma ausência completa de relação entre a escrita e o oral a uma relação alfabética.

Para a identificação da hipótese conceptual dominante para cada criança, considerámos o nível mais frequente na escrita das palavras propostas, podendo verificar-se por vezes algumas oscilações pontuais através da utilização de estratégias características de outras etapas conceptuais mais ou menos evoluídas.

3) Escala de Motivação para a leitura e escrita

Para a caracterização das motivações das crianças para a leitura e a escrita, utilizámos a escala de Mata (2002) que é constituída por um conjunto de 24 itens que reenviam quer para a leitura quer para a escrita e que estão organizados em 3 dimensões distintas: Prazer, Valor e Autoconceito.

1. Prazer/Gosto – estes itens pretendem analisar

o grau de prazer/gosto que a criança acha que se pode retirar das situações de leitura ou das de escrita.

Exemplo: *Este gosta quando está a ver livros MAS Este não gosta quando está a ver livros.*

2. Valor/Importância – estes itens pretendem analisar o valor que as crianças atribuem à leitura ou à escrita.

Exemplo: *Este acha que é importante saber escrever MAS Este acha que não é importante saber escrever.*

3. Autoconceito de leitor/escritor – estes itens pretendem analisar o autoconceito da criança enquanto “leitor” ou “escritor”.

Exemplo: *Este acha que vai conseguir escrever bem os trabalhos da escola MAS Este acha que não vai conseguir escrever bem os trabalhos da escola.*

Para a passagem da escala foram utilizados dois bonecos semelhantes, mas que se diferenciavam num aspecto de pormenor (um tinha um cachecol e o outro não). Para a totalidade dos itens cada uma das afirmações opostas era atribuída a cada um dos bonecos, tendo o cuidado de não atribuir as afirmações negativas sempre ao mesmo boneco, sendo em seguida solicitado à criança que indicasse aquele com que se identificava mais e posteriormente o grau de identificação.

Cada item foi cotado numa escala de 1 a 4. A escolha de uma afirmação mais positiva podia ser cotada com 3 ou 4, consoante o grau de identificação, enquanto que a escolha de uma afirmação menos positiva podia ser cotada com 1 ou 2, de acordo com o grau de identificação do sujeito. Calculando-se uma média de todos os itens que constituíam cada uma das três dimensões, obtiveram-se os scores relativos a cada uma delas. Esta escala permitiu ainda proceder a uma análise separada da motivação para a leitura e da motivação para a escrita

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Hábitos de leitura de histórias

Tal como referimos anteriormente, um dos ob-

jectivos do nosso trabalho era proceder a uma caracterização dos hábitos de leitura de histórias. Um dos parâmetros que considerámos foi a frequência com que esta actividade era desenvolvida. Como podemos verificar pela análise do Quadro 1 uma grande maioria dos pais da nossa amostra (77,1%) referiu ler histórias aos filhos Várias vezes por Semana e só uma percentagem muito reduzida refere só Raramente ou Nunca o fazer. Esta parece então ser uma prática bastante característica nestas famílias.

Contudo ao procedermos a uma análise relativamente ao tempo médio semanal utilizado em leitura de histórias começam-se a notar diferenças mais evidentes entre estas famílias, pois verifica-se uma grande disparidade entre elas. O Quadro 2 permite-nos precisamente verificar que não existe um tempo típico, pois a maioria da nossa amostra encontra-se distribuída por quatro cate-

gorias de tempo diferentes, que vão desde 10'-20' a 1h-2h.

Esta oscilação reflecte assim uma diferenciação razoável entre estas famílias, contudo parece-nos importante realçar que apesar desta variabilidade, mais de metade da amostra referiu ler normalmente mais de 40' por semana, o que nos parece ser um tempo já considerável.

Novamente, quando se procede a uma caracterização da idade em que os pais começaram a ler histórias aos filhos, se evidencia alguma variabilidade entre as famílias alvo neste estudo (Quadro 3).

Como podemos verificar quase um terço refere começar a ler histórias aos filhos no primeiro ano de vida (30,5%), mas percentagens muito próximas destas referem ter começado a fazê-lo somente nos segundo (27,9%) e terceiro (26%) anos de vida.

QUADRO 1
Caracterização da frequência de leitura de histórias

Frequência	Várias vezes semana	Algumas vezes mês	Raramente	Nunca
%	77,1%	19,4%	3,2%	0,3%

QUADRO 2
Caracterização dos tempos médios semanais utilizados em leitura de histórias

Tempo	< 10'	10' a 20'	20' a 40'	40' a 60'	1h a 2h	> 2h
%	2,9%	16,6%	23,8%	23,5%	24,8%	8,5%

QUADRO 3
Idade de início da leitura de histórias

Idade	0-12 meses	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
%	30,5%	27,9%	26%	11,7%	4,6%	0,3%

QUADRO 4

Quantidade de livros infantis existentes em casa

Número de livros*	≤ 10	11 a 25	26 a 50	51 a 100	> 100
%	1,5%	13,0%	39,6%	30,1%	15,8%

* Esta variável foi posteriormente recodificada em categorias equivalentes, para os restantes tratamentos estatísticos.

De realçar que estas duas dimensões de análise apareceram significativamente correlacionadas entre si, indicando uma associação no sentido de que, quanto mais tempo se lia, também mais cedo se tinha começado a ler histórias.

Um factor que na literatura se tem mostrado como bastante associado quer às práticas de leitura de histórias quer às realizações das crianças em literacia, é a quantidade de livros existentes em casa (Sénéchal, 2000; Viana, 1998). Assim procedemos também a uma caracterização deste aspecto (Quadro 4).

Como podemos verificar 46,9% dos pais referem ter em casa mais de 50 livros infantis, o que reflecte já um ambiente de certo modo rico. Parece-nos também importante realçar que somente 1,5% referiram ter 10 ou menos livros infantis.

PORQUE LÊEM AOS FILHOS?

Uma das questões colocadas aos pais tinha como objectivo a caracterização e compreensão das razões que levavam os pais a lerem histórias aos filhos. Entre as respostas encontradas, à semelhança do identificado em trabalhos anteriores (Mata, 1999), pudemos diferenciar, numa primeira análise, três grandes tipos de razões. Por um lado as que se prendiam directamente com a vontade e interesse da criança (Pede, Gosta, Tem interesse...). Por outro lado, as razões mais directamente relacionadas com os pais (os pais gostam, aproxima-os dos filhos...), e por fim as razões ligadas às aprendizagens e aquisições (Quadro 5).

Numa análise global das várias categorias consideradas podemos verificar que o factor aprendizagem surge como a razão principal para a lei-

tura de histórias tendo sido feitas 49,1% de referências. Porém os aspectos mais directamente ligados aos filhos, como o gostarem, mostrarem interesse, o pedirem, etc., surgem aqui também com um peso importante já que englobam 32,8% das referências feitas. Com uma percentagem menor de referências surgem as motivações mais directamente relacionadas com os pais já que estas totalizam somente 18,1% das referências. Embora em segundo plano, parece-nos de realçar a ocorrência deste tipo de razões, já que apesar da actividade desenvolvida ser especificamente direccionada para a criança, os pais têm também motivos e razões relacionados consigo e com a relação que estabelecem com os filhos, que os fazem aderir ou mesmo iniciar esta actividade.

Fazendo uma análise mais específica em termos das diferentes categorias, podemos verificar que uma grande parte dos pais (37,2%) consideram que lêem aos filhos porque isto os leva a desenvolver ou a adquirir competências várias (linguagem, criatividade...). Contudo parece-nos também importante realçar que paralelamente a esta “preocupação” na aquisição de competências, os pais (29,9%) têm uma outra preocupação que se prende com o desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura, nos seus filhos. Parece, assim, que estes estão de certo modo conscientes da importância destas interacções precoces, no desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura.

Em terceiro lugar, surge o facto dos filhos gostarem (25,3%), e pedirem para os pais lhes lerem (15,8%), o que nos mostra o papel importante que as próprias crianças desempenham no desenvolvimento e manutenção desta actividade em contexto familiar.

QUADRO 5

Razões que levam os pais a lerem aos filhos

	Número Pais	% Pais	Número Refer.	% Refer.	% Refer.
FILHO					
Pede	48	15,8			
Gosta	77	25,3	140	21,2	
Tem interesse	15	4,9			
<hr/>					
Para adormecer	29	9,5			32,8
Entreter / Lúdico	33	10,9	77	11,6	
Acalmar	15	4,9			
<hr/>					
PAIS					
Gostam	27	8,9			
Aproximação pais-filho	38	12,5	120	18,1	
Importante	48	15,8			18,1
Partida de conversas	7	2,3			
<hr/>					
APRENDIZAGEM					
Aquisição de competências*	113	37,2			
Ensinar	8	2,6	195	29,5	
Princípios transmitidos	16	5,3			49,1
Transmitir conhecimento	58	19,1			
<hr/>					
Hábitos de leitura	39	12,8			
Desenvolver Gosto / Prazer	91	29,9	130	19,6	

* Aquisição de competências – incluíram-se nesta categoria competências várias como o vocabulário, criatividade, abstracção...

INTERESSE DOS FILHOS

Um outro aspecto importante que se encontra de certa forma ligado à frequência de leitura de histórias e ao grau de iniciativa dos filhos para solicitarem esta actividade aos pais, é o interesse que, segundo os pais, os filhos demonstram durante o momento da leitura de histórias.

Os índices que levam os pais a aperceberem-se do envolvimento dos filhos nesta actividade são diversificados como podemos verificar pelo Quadro 6. Para facilitar a sua compreensão e leitura, estes encontram-se organizados em 3 grupos distintos: índices referentes ao momento que antecede a leitura de histórias (ANTES); índices sobre o momento de leitura de histórias (DURANTE) e finalmente índices que se prendem com aspectos e comportamentos após a leitura de histórias (DEPOIS).

Como podemos ver, pela análise dos resulta-

dos a maior percentagem de referências prende-se com índices referentes ao momento de leitura (DURANTE), em que são feitas 47,3% das referências e que têm a ver essencialmente com a atenção e interesse que as crianças demonstram e com as questões, conversas e comentários que fazem relativamente à história que estão a ouvir.

Contudo, é novamente evidente, aqui, o papel importante das crianças na iniciativa que estas têm ao pedirem, sistematicamente, aos pais para lhes lerem histórias, aspectos estes que são considerados por 71,7% dos pais como um dos elementos que os levam a afirmar que os filhos têm interesse.

Para além disso, é de realçar um outro factor que é o do ambiente emocional em que as actividades decorrem. As crianças sentem-se satisfeitas e querem desenvolver sistematicamente essas actividades, porque elas lhes dão prazer. Uma consequência natural deste facto parece-nos ser o

QUADRO 6

Índices que reflectem o envolvimento das crianças na leitura de histórias

	Número Pais	% Pais	Número Refer.	% Refer.
ANTES				
Pede / Iniciativa	218	71,7		
Escolhe	26	8,7	248	40,2
Adere entusiasmo	4	1,3		
DURANTE				
Atenção	76	25,3		
Interesse	47	15,7		
Gosta	31	10,3		
Questões / Observações	96	32	292	47,3
Conversa / Relata	32	10,7		
Expressão Facial	10	3,3		
DEPOIS				
Vê livros	11	3,7		
Quer repetir / Mais	16	5,3		
Pede livros / Compra	15	5		
Decora partes e conta-as	23	7,7	77	12,5
Tenta ler só	12	4		

elevado nível de motivação para a leitura que normalmente é encontrado em crianças no início da escolaridade obrigatória (Scher & Baker, 1996). Esta componente afectiva das interações é assim de extrema importância para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à leitura e à escrita, e ao seu processo de apreensão (Scher & Baker, 1996; Morrow, 1997).

Apesar da frequência de referência a índices de interesse específicos do momento pós-leitura ser bastante inferior aos outros momentos, estas parecem-nos de extrema importância. Esta importância prende-se com as repercussões e consequências da situação de leitura de histórias que podem através deles ser identificadas. Assim, alguns pais parecem atentos a estas repercussões e à continuidade e/ou prolongamento daqueles momentos.

CONHECIMENTOS E MOTIVAÇÕES DAS CRIANÇAS FACE À LINGUAGEM ESCRITA

Tal como referimos anteriormente, para além

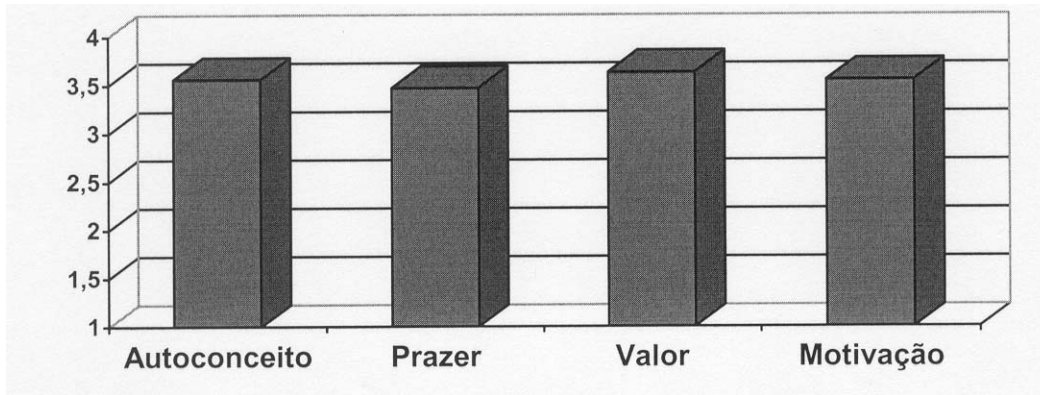
de uma caracterização dos hábitos de leitura de histórias, também procurámos caracterizar quer as motivações das crianças para a leitura e a escrita, quer as conceptualizações e a sua percepção da funcionalidade da linguagem escrita. Esta caracterização poderá permitir-nos identificar eventuais associações entre hábitos de leitura de histórias e as características dos conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita.

Como podemos verificar as motivações para a leitura e a escrita, destas crianças, são muito elevadas, pois podendo elas podem oscilar entre 1 e 4, os valores nos três domínios encontram-se bastante próximos do valor máximo.

Apesar de todos os valores serem muito próximos é de realçar que as dimensões aparecem diferenciadas nos perfis motivacionais, pois foram encontradas diferenças significativas entre todas elas. Assim, o Valor é a dimensão com *scores* mais elevados, seguindo-se o Autoconceito e por fim o Prazer (autoc/prazer $t=3,163$ $p=0,002$; autoc/valor $t=-2,893$ $p=0,004$; prazer/valor $t=-5,799$ $p<0,001$).

Ao compararmos os perfis da motivação para

FIGURA 1

Perfil motivacional para a leitura e escrita

a leitura e da escrita pudemos também verificar que sistematicamente os *scores* relativos à leitura foram sempre superiores aos da escrita, tendo estas diferenças sido estatisticamente significativas para todas as dimensões excepto na comparação entre o autoconceito para a leitura e o da escrita. Este aspecto parece assim evidenciar, que por parte destas crianças, existe uma maior motivação para a leitura do que para a escrita.

Relativamente às conceptualizações sobre a linguagem escrita (Quadro 7), verificámos que, quando solicitadas para escreverem, um pouco mais de metade da nossa amostra (52,5%) não procurou estabelecer qualquer relação entre o oral e as suas escritas. No que se refere às outras crianças, verificou-se uma grande diversidade, já que elas se distribuíram de uma forma mais ou menos equilibrada pelas restantes categorias, que têm subjacentes uma correspondência entre a escrita e o oral, podendo assumir-se como mais ou menos sistemática e muitas vezes ainda distante da escrita alfabética. Das 47,5% de crianças que procura-

ram estabelecer relações entre a escrita e o oral, é de realçar que muitas vezes estas relações eram feitas pontualmente e que somente 10,5% das crianças mobilizaram uma escrita alfabética, embora seja de realçar que esta nem sempre foi ortograficamente correcta.

Também se revelou evidente uma grande variabilidade nos conhecimentos destas crianças acerca da funcionalidade da linguagem escrita. O Quadro 8 mostra-nos que 11,9% das crianças não conseguiram referir qualquer razão funcional para a leitura e para a escrita. Cerca de metade da amostra (50,9%) refere uma ou duas funções e as restantes conseguem mobilizar um número variável de funções.

Apesar de viverem em ambientes, nos quais a linguagem escrita está presente e é utilizada funcionalmente por muitos daqueles com quem a criança interage, nem todas as crianças se parecem aperceber, do mesmo modo, das funções da leitura e da escrita, o que faz com que esse mes-

QUADRO 7

Conceptualizações sobre a linguagem escrita

Nível	Sem relação com oral	Relação pontual	Silábicas	Silábico alfabéticas	Alfabéticas
%	52,5%	7,1%	18,6%	11,2%	10,5%

QUADRO 8

Funções referidas para a linguagem escrita

Número Funções	0	1	2	3	4	5	6 ou +
%	11,9%	27,4%	23,5%	17,7%	9,4%	6,5%	3,5%

mo ambiente se apresente como um factor de diferenciação entre elas.

ASSOCIAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA DE HISTÓRIAS E REALIZAÇÕES E MOTIVAÇÕES DAS CRIANÇAS

Para além de uma caracterização das práticas de leitura de histórias e das razões subjacentes a essas práticas, um dos objectivos deste trabalho era verificar se existiam algumas associações significativas entre estas práticas e os conhecimentos e motivações das crianças.

Para a análise aqui apresentada considerámos somente os parâmetros que surgiram com maior variabilidade nas famílias estudadas, e que numa análise correlacional exploratória se mostraram significativamente associados aos conhecimen-

tos e motivações das crianças: Tempo de leitura de histórias, Idade de início, Número de livros existentes em casa.

Para esta análise, dividimos a nossa amostra pela mediana relativamente a cada um destes parâmetros, tendo posteriormente comparado os conhecimentos sobre linguagem escrita e as motivações das crianças dos grupos que se encontravam abaixo e acima da mediana, para cada um dos aspectos estudados (G1 – grupo com valores abaixo da mediana e G2 – grupo com valores acima da mediana).

Na associação entre o tempo de leitura de histórias e as características das concepções das crianças (Quadro 9), foi evidente uma relação positiva e significativa entre o tempo utilizado e as conceptualizações destas crianças. Assim, é no grupo de crianças a quem são lidas histórias durante mais tempo, que surgem, também, em mé-

QUADRO 9

Associações entre o Tempo de Leitura de Histórias e as realizações e motivações das crianças

	Variáveis	Médias		Mann-Whitney*
TEMPO DE LEITURA DE HISTÓRIAS	Autoconceito	G1 = 3,62 G2 = 3,49	↓	U = -2,435 p = 0,015
	Autoconceito de leitor	G1 = 3,65 G2 = 3,50	↓	U = -2,502 p = 0,012
	Funcionalidade	G1 = 2 G2 = 2,39	↑	U = -1,942 p = 0,052
	Conceptualizações	G1 = 2 G2 = 2,41	↑	U = -2,226 p = 0,026

* Optou-se pela realização de uma estatística não paramétrica, uma vez que as condições mínimas para a realização de uma estatística paramétrica não estavam contempladas nos nossos dados.

QUADRO 10

Associações entre a variável PRECOTEMPO (precocidade do início da leitura de histórias e tempo) e as realizações e motivações das crianças

	Variáveis	Médias		Mann-Whitney*
PRECOTEMPO	Autoconceito	G1 = 3,62 G2 = 3,50	↓	U = -2,122 p = 0,034
	Autoconceito de leitor	G1 = 3,65 G2 = 3,51	↓	U = -2,416 p = 0,016
	Funcionalidade	G1 = 1,98 G2 = 2,42	↑	U = -2,239 p = 0,025
	Conceptualizações	G1 = 1,93 G2 = 2,45	↑	U = -2,754 p = 0,006

* Optou-se pela realização de uma estatística não paramétrica, uma vez que as condições mínimas para a realização de uma estatística paramétrica não estavam contempladas nos nossos dados.

dia os níveis conceptuais mais elevados, nas produções escritas realizadas.

Uma associação no limiar da significância foi igualmente identificada entre os conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita e o tempo de leitura de histórias. Assim, quanto mais tempo utilizado em leitura de histórias, mais funções são referidas, pelas crianças, para a leitura e a escrita.

É de realçar que, quer no Autoconceito global (de leitor e escritor) quer no Autoconceito de leitor, surgiram diferenças significativas entre os dois grupos. Tal verificação aponta para uma tendência para surgirem níveis mais baixos de Autoconceito, quando é dispensado mais tempo em leitura de histórias. À partida, este resultado pode parecer surpreendente. Contudo, alguns trabalhos realizados com estas idades (Mata, Alves Martins & Formosinho, 2002; Harter & Pike, 1984; Stypek & Ryan, 1997) têm mostrado que, quer as auto-percepções, quer as motivações de crianças desta faixa etária são, usualmente, bastante elevadas e pouco diferenciadas, aproximando-se muito dos valores máximos. Posteriormente, à medida que as crianças se vão desenvolvendo e adquirindo mais competências de avaliação, verifica-se então uma tendência para um decréscimo destes valores.

No trabalho de Mata, Alves Martins e Formo-

sinho (2002) verificaram-se precisamente este tipo de características. Num estudo longitudinal com um grupo de crianças desde a pré-primária até ao fim do 1.º ano de escolaridade, constatou-se uma descida no autoconceito de leitor. Esta descida não será muito difícil de explicar, não só pelas razões já enunciadas, mas também porque as crianças, depois de iniciarem o processo de aprendizagem da linguagem escrita, se apercebem que este é mais difícil e lento do que julgavam, baixando assim o seu autoconceito de leitor.

Quando procurámos analisar as relações entre a idade de início da leitura de histórias e as realizações e motivações das crianças, não encontramos nenhuma relação significativa. Uma vez que tínhamos encontrado uma associação significativa entre a idade de início e o tempo utilizado em leitura de histórias, criámos uma nova variável resultante do produto das variáveis Tempo e Idade de início (PRECOTEMPO). Ao procedermos ao estudo das relações entre esta variável e as realizações e motivações das crianças (Quadro 10), encontramos associações muito semelhantes às já verificadas para a variável Tempo, mas acentuou-se bastante mais no que se refere à percepção da Funcionalidade, e das Conceptualizações.

Assim, surge agora como nitidamente significativa a associação entre a precocidade e tempo de leitura de histórias e a percepção da funciona-

QUADRO 11

Associações entre o número de livros infantis existentes em casa, e as realizações e motivações das crianças

	Variáveis	Médias	Mann-Whitney*
QUANTIDADE DE LIVROS	Conceptualizações	G1 = 1,5 G2 = 2,39	U = -3,496 p = 0,000

* Optou-se pela realização de uma estatística não paramétrica, uma vez que as condições mínimas para a realização de uma estatística paramétrica não estavam contempladas nos nossos dados.

lidade da linguagem escrita. Um contacto partilhado precoce, com a linguagem escrita, parece criar mais espaço e oportunidades para que as crianças contactem, reflitam, questionem, obtenham respostas, e informações necessárias para uma compreensão cada vez mais aprofundada do código escrito e das suas particularidades e potencialidades.

Na análise das relações entre a quantidade de livros de histórias e as realizações e motivações das crianças, encontramos uma relação, bastante forte, com as conceptualizações das crianças (Quadro 11). Assim, foi entre as crianças em cujas casas existiam mais livros infantis, que também se identificaram níveis conceptuais mais avançados, reflectindo estas concepções mais elaboradas sobre o funcionamento da linguagem escrita.

À partida, poderá parecer surpreendente esta associação se considerarmos a quantidade de livros como um índice estático. Não é o simples facto de haver livros que vai fazer a diferença. Contudo vai certamente poder facilitar mais oportunidades de interacção com o escrito e diversificar o tipo de interacções. Ora, tal como referimos anteriormente, a diversificação das interacções leva à apreensão de aspectos diferentes e cada vez mais elaborados da linguagem escrita, conduzindo assim a concepções mais elaboradas sobre o seu funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma leitura global dos dados anteriormente apresentados permite-nos concluir sobre a efectiva relação entre hábitos de leitura de histórias e emergência da literacia nas crianças. Esta relação é não só evidente ao nível das conceptualizações

das crianças sobre a linguagem escrita, mas também sobre outros aspectos, tais como as suas características motivacionais e a sua percepção sobre a funcionalidade da linguagem escrita.

Assim, os benefícios da leitura de histórias podem ir muito além do apontado por alguns autores (*e.g.* Fiand & Pottier, 1995; Fraser, 1999) enquanto actividade lúdica no desenvolvimento da criatividade e do prazer, e até mesmo na construção da identidade da criança e nas relações entre os elementos da família.

Apesar desta associação positiva evidente, ela foi menos significativa no que se refere aos aspectos motivacionais, tendo-se encontrado, apenas, algumas relações com o autoconceito de leitor. Como explicação para este facto podemos referir os elevados e pouco diferenciados valores motivacionais destas crianças, característicos desta faixa etária.

Parece-nos também importante realçar, nos resultados deste estudo, as razões que levam os pais a lerem aos filhos, e que vão muito além de uma mera ocupação do seu tempo com uma actividade que lhes é agradável. Estes pais, de um modo mais ou menos explícito, parecem aperceber-se já das potencialidades dessa actividade, não apenas no desenvolvimento de atitudes positivas da criança face à leitura e no desenvolvimento precoce dos seus hábitos de leitura, mas também na aquisição de algumas competências que, segundo eles, poderão ser importantes para os seus filhos.

De realçar ainda o carácter positivo associado a esta actividade, em que não só as crianças se envolvem com bastante facilidade, participando e questionando, como também os próprios pais gostam, acham importante e até consideram um meio privilegiado de aproximação aos filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações Infantis sobre Linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Beals, D., De Temple, J., & Dickinson, D. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families and schools* (pp. 20-40). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Campbell, R. (2001). *Read-Aloud with young children*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Colburn, N. (1990). Choosing and using books for the youngest children. In N. Colburn, & M. Freney (Eds.), *First Steps to Literacy. Library Programs for parents, teachers and caregivers* (pp. 1-12). Chicago: American Library Association.
- Duke, N. (2000). 3,6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35 (2), 202-224.
- Ferreiro, E. (1988a). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris: PUF.
- Ferreiro, E. (1988b). Literacy development: a psychogenetic perspective. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 217-228). New York: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fiand, I., & Pottier, M. (1995). *La pratique du livre pour les enfants dans les familles suivies en A.E.M.O. Judiciaires*. Comunicação apresentada no V Congresso Internacional d'Education Familiale, Porto.
- Fraser, V. (1999). The importance of story for pre-school children's reading profiles. *Use of English*, 51, 53-63.
- Goodman, Y. (1992). The writing process. The making of meaning. In Y. Goodman, & S. Wilde (Eds.), *Literacy events in a community of young writers* (pp. 1-16). New York: Teachers College Press.
- Goodman, Y. (1996a). The roots of literacy. In S. Wilde (Ed.), *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1980, pp. 121-147). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (1996b). Beginning reading development: Strategies and principles. In S. Wilde (Ed.), *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1983, pp. 148-161). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (1996c). Early literacy development: A sociotransactional view. In S. Wilde (Ed.), *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1992, pp. 162-173). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hannon, P., & James, S. (1990). Parents' and Teachers' Perspectives on Pre-School Literacy Development. *British Educational Research Journal*, 16 (3), 259-272.
- Hannon, P., & Weinberger, J. (1994). Sharing ideas about pre-school literacy with parents. In H. Dombey, & M. Spencer (Eds.), *First Steps Together. Home-School early literacy in European Contexts* (pp. 11-13). London: Trentham Books.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale and acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Mata, L. (1991a). Interacção entre Crianças e Apropriação da Linguagem Escrita. *Inovação*, 4 (1), 167-179.
- Mata, L. (1991b). Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita – Papel das Interações Sociais. *Análise Psicológica*, 9 (3/4), 403-410.
- Mata, L. (1999). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. In A. Soares, S. Araújo, & S. Caíres (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 6, pp. 661-670). Braga: APPORT.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar. Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mata, L., Alves Martins, M., & Formosinho, J. (2002). *Motivation for reading and writing in preschool and first grade children*. Comunicação apresentada no 12th European Conference on Quality in Early Childhood Education, Lefkosia, Chipre.
- McGee, L., & Richgels, D. (1996). *Literacy's beginnings. Supporting young readers and writers* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- McLane, J., & McNamee, G. (1990). *Early Literacy (The Developing child series)*. Harvard: Harvard University Press.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years – Helping children read and write* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pellegrini, A., Perlmutter, J., Galda, L., & Brody, H. (1990). Joint Reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Scher, D., & Baker, L. (1996). *Attitudes toward reading and children's home literacy environments*. Comunicação apresentada no encontro da American Educational Research Association, New York.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of story-book reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

- Sénéchal, M. (2000). Examen du lieu entre lecture de livres et développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 2, 169-186.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Stipek, D., & Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33 (4), 711-723.
- Taylor, N. (1986). Developing beginning literacy concepts: Content and context. In D. Yaden, & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy. Conceptualising what it means to read and write* (pp. 173-184). Portsmouth: Heinemann.
- Taylor, R. (1995). Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly*, 30 (2), 194-219.
- Teale, W. (1989). Home background and young children's literacy development. In W. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy – Writing and reading* (2nd ed., pp. 173-206). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy – Writing and reading* (4th ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1995). Emergent Literacy: New perspectives. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7th ed., pp. 1-15). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Temple, J., & Snow, C. (2001). Conversations about literacy: Social mediation of psycholinguistic activity. In L. Verhoven, & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 55-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Viana, F. (1998). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Weinberg, J. (1998). Young children's literacy experiences within the fabric of daily life. In R. Campbell (Ed.), *Facilitating Preschool Literacy* (pp. 39-50). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Wells, G. (1988). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.

Wells, G. (1991). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn* (8th ed.). London: Hodder & Stoughton.

RESUMO

Uma das actividades de literacia familiar, a que se tem dado especial ênfase nos últimos anos, é a leitura de histórias. Tem-se verificado que esta prática pode, de uma forma lúdica, positiva e informal, proporcionar oportunidades várias para a transmissão de conceitos, conhecimentos, regras e competências de literacia, que influenciam de uma forma positiva a motivação e o processo de aprendizagem da linguagem

Neste sentido, procurámos caracterizar as práticas de leitura de histórias, em famílias com crianças de 5-6 anos, relativamente a vários aspectos, como por exemplo: frequência; tempo médio utilizado; iniciativa para essa leitura; interesse da criança; razões que levam os pais a lerem histórias; idade com que os pais geralmente iniciam a leitura de histórias aos seus filhos, etc. Procurámos ainda estudar as associações entre práticas de leitura de histórias e conhecimentos emergentes de literacia. Assim, verificámos que essas práticas não só apareciam associadas às conceptualizações das crianças sobre a escrita, como à sua percepção da funcionalidade da leitura e escrita e ainda a alguns aspectos dos seus perfis motivacionais.

Palavras-chave: Literacia familiar, literacia emergente, leitura de histórias.

ABSTRACT

One important activity in family literacy practices is storybook reading. Some studies have emphasized that storybook reading is an informal and positive way to create important and enjoyable opportunities to transmit concepts, knowledge, conventions and competences about literacy which are associated with reading motivation and success in terms of literacy acquisition.

Therefore, we have attempted to characterize some aspects of storybook reading practices in families with 5-6 year old children (e.g. frequency, time; interest; reasons why parents read to their children and at what age they begin doing it). We also studied associations between storybook reading practices and emergent literacy knowledge. Our results showed an evident association between some aspects of storybook reading practices, and children's conceptualizations about written language, their perceptions about the functions of reading and writing, and also some aspects of their motivational profile.

Key words: Family literacy, emergent literacy, storybook reading.