



**LITERACIA FAMILIAR:  
CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE BOAS PRÁTICAS  
LITERÁCIAS EM CONTEXTO SOCIO  
ECONÓMICO DESFAVORECIDO**

**Rita Isabel Lourenço Alves**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

**2015**



**LITERACIA FAMILIAR:  
CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE BOAS PRÁTICAS  
LITERÁCIAS EM CONTEXTO SOCIO  
ECONÓMICO DESFAVORECIDO**

**Rita Isabel Lourenço Alves**

**Orientadora: Professora Doutora Carolina Gonçalves**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

**2015**

## **DEDICATÓRIA**

Um trabalho que exige um caminho tão solitário  
só fica completo se, pelo meio, conseguirmos parar  
e apreciar a paisagem que nos rodeia...  
e nela está sem dúvida o meu filho, o Guerreiro de Voz Branca,  
a quem dedico este trabalho.  
“Sempre prontos, sempre juntos!”

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Doutora Carolina Gonçalves, a sua exímia arte de orientação desta tese. Agradeço-lhe a confiança, a paciência e o Acreditar que sempre demonstrou.

Agradeço a todos os que, no dia-a-dia, me ajudam a parar e a refletir sobre Educação.

Agradeço aos professores, famílias e alunos que participaram neste estudo.

Agradeço ao meu amigo Pedro Viegas por todas as horas à volta do SPSS.

Agradeço ao Sérgio Soares, ao Jorge Araújo, à Paula Sena, à Luísa Mendes, à Mafalda Milhões, à Cristina Taquelim, ao Nuno Ribeiro, ao Alberto Goes Reis, ao Hélder Costa, à Carla Ferreira por acreditarem...

Agradeço à minha Tiçanita, Maria da Conceição Costa, por nunca ter deixado de acreditar em mim e nas minhas capacidades. Por me mostrar sempre o lado bom, de tudo, na vida. Pelo tamanho exemplo de Amor.

Agradeço à Rita Xarepe, à Marta Cordeiro, à Sofia Leite, à Clara Bonaccorso, à Sofia Almeida que tão bem completam a paisagem do meu Caminho. Somos juntas!

Agradeço aos meus pais que aguardam, pacientemente, uma filha Mestre, e ao meu mano Miguel que sei que, eternamente, continua a “torcer” por mim.

Agradeço ao Afonso o seu exemplo de Verdade e Amor.

## RESUMO

O presente trabalho pretende contribuir para o estudo de competências na área da Língua Portuguesa, nomeadamente, ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, focámo-nos no estudo das práticas de literacia de pais (Mata, 2006), avaliámos o nível de desenvolvimento de literacia dos seus filhos (Villas-Boas, 2001) e aplicámos um programa de boas práticas de literacia. O principal objetivo deste estudo foi promover boas práticas de literacia, junto de um grupo de alunos do 1.º ano e suas famílias, numa escola inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária.

A população abrangida por este estudo foi composta por duas turmas de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma do grupo experimental foi abrangida pelo programa de boas práticas de literacia, enquadrado na disciplina de “Outras Expressões”, nas Atividades de Enriquecimento Curricular. A planificação do programa foi definida tendo por base objetivos concretos para aquela população e tendo em conta o projeto Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, de mediação da poesia, que serviu de base à introdução deste programa.

Inicialmente, foi aplicado um pré-teste aos alunos e um questionário aos pais, de forma a avaliar os seus níveis de literacia e as práticas de literacia presentes na família. Em seguida iniciou-se o programa de boas práticas, tanto com a família (em contexto de escola) como com os alunos, com a duração de um ano letivo.

No final do ano letivo, aplicámos o pós-teste, de forma a avaliarmos os efeitos do programa. Os resultados permitem constatar que a presença de boas práticas de literacia em família é um fator de sucesso ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Literacia, Literacia Familiar, Leitura, Escrita, Contextos desfavorecidos

## **ABSTRACT**

Our work intends to be a contribution to the improvement of Portuguese language learning competences namely reading and writing skills. We focused on the study of parents' literacy practices (Mata, 2006), evaluation the level of literacy development of their children (Villas Boas, 2001) and we applied a best practices literacy program. Our main goal was to promote these best practices among a group of 1<sup>st</sup> year students and their families in a school inserted in a learning territory of priority social intervention.

The population included in this study was composed by two 1<sup>st</sup> year classes (Portuguese program: Basic Education). The experimental group was been working with our literacy best practices included in the subject "Other expressions" (a subject part of improvement curriculum activities program).

The program planning was defined based on specified objectives aligned with the population in question and also integrating in the poetry mediation experience of "Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa".

Initially a quest was applied to students and parents as well as a base of families' literacy level and its practices evaluation. Following we initiated a best practices program with families and in classroom during an year. A final quest was performed in school year end to evaluate the progresses acquired.

Our results can identified clear progresses in the use of best practices and their consequences in learning and writing performances among students.

**Key-words:** Literacy, Family literacy, Emergent literacy, Reading, Writing, Low income Families

## INDICE GERAL

1. Introdução.....	1
1.1 Apresentação do estudo.....	3
1.2. Objetivos do estudo.....	3
1.3. Estrutura da dissertação.....	4
I. Enquadramento teórico.....	5
1. Literacia.....	5
1.2. Literacia Emergente.....	9
1.2.1. Contextos promotores de Literacia Emergente.....	15
1.3. Literacia Familiar.....	17
1.3.1. Articulação entre a escola e a família, em contexto sócio económico desfavorecido.....	24
1.3.2. Programas de Literacia Familiar.....	27
2. Iniciação e desenvolvimento da Leitura e da Escrita.....	31
2.1. Escrita.....	34
2.1.1. Modelos de Escrita.....	35
2.1.1.1. Modelos lineares de escrita.....	37
2.1.1.2. Modelos não lineares de escrita.....	38
2.1.1.3. Perspetivas Sociais da escrita.....	39
2.2. Leitura.....	41
2.2.1 Modelos de Leitura.....	44
2.2.1.1 Métodos fónicos ou sintéticos.....	45
2.2.1.2. Métodos globais ou analíticos.....	46
2.2.1.3. Métodos interativos ou mistos.....	48
2.3. Ambientes promotores da aprendizagem da leitura e da escrita (escola e família).....	50
II Enquadramento metodológico.....	53
1. Introdução.....	53
2. Metodologia.....	54
2.1. Instrumentos.....	55
2.1.1. Questionário sobre Hábitos e Práticas de Literacia.....	56
2.1.2. Teste Avaliação do Desenvolvimento da Literacia.....	58

2.1.3. Programa de Boas Práticas de Literacia.....	60
2.1.3.1. Materiais.....	64
2.1.3.2. Organização das sessões.....	64
3. Universo visado e construção da amostra.....	64
3.1. Caracterização da turma do Grupo de Controlo.....	65
3.2. Caracterização da turma do Grupo Experimental.....	66
4. Apresentação e análise dos resultados.....	67
4.1. Apresentação dos resultados da Avaliação de Desenvolvimento da Literacia.....	67
4.2. Apresentação dos resultados do Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia.....	81
4.2.1. Práticas de Leitura e Práticas de Escrita dos pais.....	81
4.2.2. Práticas de Leitura e Práticas de Escrita partilhadas.....	84
4.2.3. Práticas de Leitura e Práticas de escrita da criança sozinha.....	88
4.2.4. Materiais de Leitura e de Escrita.....	91
5. Discussão dos resultados.....	93
6. Conclusões.....	98
Referências Bibliográficas.....	102
Anexos.....	111
Anexo A.....	112
Anexo B.....	120
Anexo C.....	151

## **INDÍCE DE TABELAS**

### **Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia**

Tabela 1. Estudo descritivo (Média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contexto situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso" na avaliação inicial, em função do grupo

Tabela 2. Estudo descritivo (Média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contexto situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso" na avaliação final, em função do grupo

Tabela 3. Estudo descritivo (Média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos nas variáveis "Consciência Grafonética", "Convenções da escrita" e "Informação semântica" e "Score Total do TDL", nas avaliações inicial e final, em função do grupo

Tabela 4. Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contexto situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso"

Tabela 5. Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Consciência Grafonética", "Convenções da escrita" e "Informação semântica"

Tabela 6. Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "TDL Score Total"

Tabela 7. Estudo descritivo (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contextos situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso", em função da variável grupo

Tabela 8. Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Consciência Grafonética", "Convenções da escrita" e "Informação semântica", em função da variável "Grupo" .

Tabela 9. Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais na variável "TDL Score Total", em função da variável "Grupo" .

Tabela 10. Estudo correlacional não paramétrico (Spearman), dos valores obtidos nas variáveis "Grupo", "Diferença TDL Total", "Diferença Consciência Grafonética" (DCG), "Diferença das convenções da escrita" (CDE), "Diferença da Informação semântica" (DIS) "Score Total TDL inicial" e "Score Total TDL final" (N=32).

Tabela 11 - Estudo correlacional não paramétrico (Spearman), dos valores obtidos nas variáveis "Diferença TDL Total", "Diferenças Conhecimento de Letras" (CL), "Diferenças na Leitura Oral"(LO), "Diferença Descoberta dos erros"(DE), "Diferenças na Relação física com o texto"(RF), "Diferença nas Convenções arbitrárias" (CA), "Diferenças nos contextos situacionais"(CS), "Diferença na relação entre vocábulos"(RV) e "Diferença na Compreensão do discurso"(CD).

## **Avaliação do Desenvolvimento da Literacia**

Tabela 12 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma vê-los ler?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 13 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma vê-los ler?" (questão 1.1.) na avaliação Inicial e Final.

Tabela 14 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma vê-los escrever?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 15 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma vê-los escrever?" (questão 1.15) na avaliação Inicial e Final.

Tabela 16 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Costumam ler com/ou para o vosso filho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 17 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "Costumam ler com/ ou para o vosso filho(a)?" (questão 2.1.) na avaliação Inicial e Final.

Tabela 18 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Costumam ler histórias ao vosso filho (a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 19 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "Costumam ler histórias ao vosso filho(a)?" (questão 2.2.) na avaliação Inicial e Final.

Tabela 20 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Costumam escrever com o vosso filho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 21 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão “Costumam escrever com o vosso filho(a)?” (questão 2.24.) na avaliação Inicial e Final.

Tabela 22 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma “ler” sozinho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 23 - Estudo descritivo dos valores obtidos na questão “O vosso filho(a) costuma “ler” sozinho?” (questão 3.1.) na avaliação Inicial.

Tabela 24 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma “escrever” sozinho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 25 - Estudo descritivo dos valores obtidos na questão “O vosso filho(a) costuma escrever sozinho(a)?” (questão 3.18.) na avaliação Inicial.

Tabela 26 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Quantos livros infantis existem em casa?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 27 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Quantos livros para adultos existem em casa?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais.

Tabela 28 - Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores obtidos nas questões “Quantos livros infantis existem em casa?” (questão 4.5.) e “Quantos livros para adultos existem em casa?” (questão 4.6.) , na avaliação Inicial e na avaliação final.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
GC	Grupo de Controlo
GE	Grupo Experimental
PISA	Programme for International Student Assessment
TDL	Teste de Desenvolvimento da Literacia
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
CL	Conhecimento das letras
LO	Leitura Oral
DE	Descoberta dos erros
RF	Relação Física com o texto
CA	Convenções Arbitrárias
CS	Contexto situacionais
RV	Relação entre vocábulos
CD	Compreensão do discurso
CG	Consciência Grafonética
CE	Convenções da Escrita
IS	Informação semântica

## 1. Introdução

As boas práticas de literacia são uma questão presente na atual sociedade e, sobretudo, uma preocupação crescente ao nível geral e, em escala mundial, da população. Ao longo da nossa evolução histórica fomos alcançando níveis de sucesso na alfabetização. A escolarização formal obrigatória permitiu, com sucesso, alfabetizar a maioria da população. Segundo a base de dados Pordata, no ano de 1970, 25,7% da população portuguesa não sabia ler, nem escrever, ao passo que no ano de 2011 essa percentagem decresceu para 5,2%. Mas, ao mesmo tempo que estes resultados são positivos, outros, com especial destaque para o Programme for International Student Assessment (PISA), continuam a revelar na população portuguesa índices elevados de iliteracia, nas áreas da língua portuguesa, matemática e ciências. A população lê, mas não compreende. Na escola, é fundamental iniciar e desenvolver o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, recorrendo à vida diária dos alunos e, desta forma, dar-lhes ferramentas para conseguirem ler o código escrito e o quotidiano.

O destaque que tem vindo a ser dado à literacia torna-se cada vez mais presente e mais prioritário. Tal como descreve Lopes (2005), as competências de leitura e de escrita são “instrumentos cognitivos imprescindíveis não só para o sucesso escolar como para o sucesso numa sociedade em que as exigências de literacia são cada vez maiores” (p. 96). A própria perspetiva do conceito de Literacia tem vindo a ser alterada ao longo dos anos. Se antigamente o contacto com a leitura e a escrita só era formalizado no início da escolaridade formal, hoje a investigação leva-nos a crer que o percurso académico das crianças é condicionado pelas experiências e as oportunidades de contacto, com a leitura e a escrita, antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico (Viana, 2007).

Reconhecendo a importância do tempo pré-escolar no desenvolvimento de competências literárias, constata-se também a necessidade de valorizar o desenvolvimento da literacia emergente, na medida em que “ler é um processo multifacetado e complexo, e requer uma aproximação pela aprendizagem que integre vários elementos. Experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, do

nascimento até cerca dos oitos anos, determinam o desenvolvimento da literacia.” (Fernandes, 2007, p. 19). A família é então parte fundamental deste desenvolvimento e para a escola recorrer à vida dos seus alunos terá de, forçosamente, estabelecer uma relação com ela, para lá dos contactos informativos em reuniões periódicas.

Aliando as boas práticas de literacia dos professores e a família congregar-se-ão esforços para o sucesso no desenvolvimento desta competência. Nos meios sócio económicos desfavorecidos, a presença do analfabetismo, regra geral, também decresceu, mas os níveis de literacia são ainda muito baixos, uma vez que as experiências literárias a que estas crianças têm acesso são muito menores, comparativamente a outros meios sócio económicos. A aprendizagem da escrita e da leitura não se faz de forma mimética, sendo a família, a escola e a sociedade que rodeia a criança intervenientes fundamentais para o bom sucesso desta tarefa. A pertinência deste estudo prende-se com o desenvolvimento de boas práticas de literacia, com alunos e pais, oriundos de um meio sócio económico desfavorecido.

## 1.1 Apresentação do estudo

De modo a analisar a promoção e o desenvolvimento de boas práticas literárias em contexto escolar, procuramos avaliar o nível de literacia das famílias e dos alunos, no início do ano letivo, sabendo à partida que se tratam de famílias oriundas de um meio sócio económico desfavorecido e com baixos níveis de escolaridade. Em relação aos alunos, conhecemos os dois grupos desde o Pré-escolar, em contexto de Componente de Apoio à Família e sabíamos que se tratavam de dois grupos com um baixo desempenho escolar e com um elevado nível de absentismo. Com os dois grupos de alunos aplicámos o Teste Desenvolvimento da Literacia (Villas-Boas, 2001), como pré-teste e pós-teste. Depois de aplicados os dois instrumentos iniciamos o programa de intervenção. Todas as ações decorreram em contexto de atividade enriquecimento curricular. Para a análise dos resultados deste estudo, tivemos em conta os cinco factores de desenvolvimento que Goodman (1987), citado por Villas-Boas (2010), definidos como raízes da literacia: “consciência do escrito em contextos situacionais; consciência do discurso organizado; consciência da função e da forma da escrita; uso da linguagem oral para falar da linguagem escrita e por fim, consciência linguística acerca da linguagem escrita”.

## 1.2. Objetivos

Este estudo centra-se no desenvolvimento de boas práticas de literacia, num grupo de alunos e suas famílias, em contexto sócio económico desfavorecido. Para tal, definimos os seguintes objetivos:

- Desenvolver um projeto promotor de leitura com as famílias e docentes do grupo experimental
- Desenvolver ações de formação relacionadas com o livro infantil junto das famílias e docentes do grupo experimental;
- Construir com as famílias planos de ação de literacia para utilizarem em casa;
- Envolver as famílias de forma determinante no desenvolvimento da literacia;

- Discutir e partilhar materiais escritos e formas de leitura que podem ocorrer no ambiente familiar;
- Promover a narração de histórias junto da comunidade local abrangida.

### 1.3. Estrutura

O presente trabalho está dividido em duas grandes partes: o enquadramento teórico e o metodológico. O primeiro enquadramento tem dois capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à literacia e está subdividido em três secções: literacia, literacia emergente e literacia familiar. O segundo capítulo dedica-se à iniciação da leitura e da escrita, dividido em duas secções: escrita e leitura.

Na segunda parte deste estudo, procedemos ao enquadramento metodológico, em que apresentamos o terceiro capítulo do trabalho, com a metodologia seleccionada para este estudo. No quarto capítulo, apresentamos os instrumentos utilizados para a realização deste estudo e, posteriormente, a caracterização de quem constitui a amostra do nosso trabalho. Por fim, um quarto capítulo com a apresentação e análise dos resultados e as conclusões do trabalho a que nos propusemos.

## I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Literacia

*“Literacy is a key lever of change and a practical tool of empowerment on each of the three main pillars of sustainable development: economic development, social development and environmental protection.”*  
(Former UN Secretary-General, Kofi Annan)

O termo “Literacia”, referido no presente estudo, será utilizado maioritariamente numa perspetiva social e cultural, não esquecendo, no entanto, que a habilidade para ler e escrever é literacia, e que esta é aprendida a partir de fatores externos e quantitativamente mensurável. Durante muitos anos, o termo “Literacia” foi utilizado para definir as capacidades de um indivíduo de compreender e utilizar a leitura e a escrita. Hoje em dia, e desde há duas décadas, esse mesmo termo perde a definição convencional que tinha para passar a incluir uma ampla gama de processos e habilidades complexas e multidimensionais (Bonci, 2008). Este termo transformou-se numa definição mais dinâmica, tendo em conta as contínuas mudanças da sociedade em que vivemos. Daí que, numa perspetiva social e cultural, dentro de corrente construtivista, adotemos esta perspetiva, em que a literacia é “the whole corpus of knowledge and strategies that is acquired through the constant exercise of those abilities” (Morais & Kolinsky, 2004, p. 600).

Na sua origem do termo “literacy's origins are clearly in the realm of letters, in spite of the current tendency to view it in relation to any set of symbols or competencies.” (Smagorinsky, 2011, p. 99). Atualmente “Literacia” é um termo com o qual a sociedade do século XXI já se familiarizou e que representa a apropriação e utilização de conhecimentos e competências através da leitura. Interpretando e compreendendo o que está escrito, em qualquer suporte ou formato de escrita, o ser humano, progressivamente, vai-se tornando num indivíduo mais competente na interação consigo e com os outros. Com o avançar dos estudos e da sociedade, o termo tem

vindo a estender-se a diversas áreas. Segundo Hymes (citado por Smagorinky, 2011, p. 99), “in the 21st century, literacy has accumulated so many meanings that virtually any act of what Hymes (1974) called communicative competence is considered a form of literacy”. Hoje temos a designação de Literacia Científica; Literacia Matemática; Literacia da Leitura; Literacia Digital; Literacia Emocional, entre outras. De forma geral, representa a evolução das competências e conhecimentos do ser humano que terá como consequência a evolução de uma sociedade mais competente ao nível das áreas acima citadas. “... Becoming literate means learning how to interpret and create the visual marks, intentionally created to transmit different messages” (Tolchinsky, 2009, p. 468). Segundo Addison Stone (2006), existe um ponto em comum nas duas correntes: “Literacy involves the mastery of a set of cultural artifacts”. Para além dos processos cognitivos que um indivíduo desenvolve, há também todo um sistema “non-natural” (p.13), ou seja, cultural, que contribui para a evolução da Literacia na sociedade. Nesta perspetiva sociocultural em que o indivíduo está inserido, terá de perceber e apropriar-se dos objetivos da tarefa de leitura e de escrita, associando estes atos a práticas sociais e culturais.

Segundo Mata (2006), o conceito de literacia nasce devido à necessidade de “denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (p. 16). Com a evolução da investigação também se distinguiu o conceito de “Alfabetização” e “Literacia”. Para Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), que realizaram o primeiro estudo de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta foi o Estudo Nacional de Literacia (ENL), em 1995, alfabetizar é ensinar e aprender; enquanto literacia se refere à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e cálculo. Trata-se da capacidade para utilizar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo, ultrapassando categorizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetização”. Este conceito centra-se no uso das competências e, para tal, não basta saber o nível de ensino de uma pessoa para conhecer as suas competências para a utilização da informação escrita.

Hoje em dia o conceito de literacia é visto como uma progressão que vai desde as “capacidades mínimas de ler e escrever até uma leitura e escrita que requerem altas capacidades” (Scott-Jones, 1991, p.19, citado por Villas-Boas, 2001), que se inicia muito antes da aprendizagem formal e com uma importância fundamental. O ato da leitura é então um processo contínuo e cíclico, que dependerá não só da “consciência do escrito, mas também da sua experiência pessoal e do conhecimento do mundo. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente *et al*, 1996, p.6). Ao contrário do que se pensava, o sucesso desta aprendizagem não depende apenas das crianças viverem rodeadas de livros, mas, principalmente, do tipo de experiências que tenham vivido com os livros. Bártolo (2004) afirma que educar para a literacia

implica desenvolver a atividade pedagógica por forma a que o aluno, confrontado com usos múltiplos e polifacetados da língua, aprenda a exercitá-la numa pluralidade de contextos e situações, conhecendo-a não apenas passivamente, mas principalmente, de forma ativa, já que o conceito de literacia se refere à capacidade de exercitação de competências em uso.

(p.3)

Um ponto fulcral para uma boa experiência pessoal de leitura passa pela criança experienciar aprendizagens contextualizadas e significativas, na aprendizagem da leitura e da escrita, que lhes permitam enfatizar a motivação e compreender progressivamente as funcionalidades da escrita. Chaveau (1997) explica esta vontade de aprender como sendo o “Projeto Pessoal de Leitor”. Um projeto que é tido como um indicador de sucesso quando as crianças adquirem a competência cultural da leitura e da escrita e são capazes de dar cinco respostas funcionais à pergunta “porque queres aprender a ler?”. Quando tal facto ocorre, Chauveau refere que a criança tem nove em dez hipóteses de ser um bom leitor, pois significa que a criança interiorizou as funcionalidades do que está escrito e passa a ter fortes motivações para iniciar o processo formal da leitura e da escrita. Martins & Niza (1998), referindo-se ao conceito de “Projeto Pessoal de Leitor”, afirmam que este é fundamental para a

alfabetização da criança e que, as razões e os sentidos encontrados, durante a descoberta da linguagem escrita, são a base do sucesso deste projeto. Mesmo antes de se formalizar enquanto leitor, a criança vive rodeada de escritas em seu redor e, desde muito cedo, ela começa a fazer as suas próprias tentativas enquanto leitor e escritor. Imita o adulto, tem-no como referência e modelo.

## 1.2. Literacia Emergente

A literacia começa a ser foco de investigações internacionais e nacionais em meados dos anos oitenta, do século XX e, posteriormente, multiplicam-se os estudos relacionados com as questões da importância das experiências informais de literacia em idades precoces, ou seja, da designada literacia emergente (Martins & Mendes, 1987; Chauveau, 1997; Ferreiro & Teberosky, 1986; Goodman, 1987; Mata, 2008) que, conseqüentemente, contribuem como uma oportunidade de sucesso para as crianças que iniciam a aprendizagem formal da linguagem escrita (Martins, 1996; Chauveau e Rogovas Chauveau, 1997; Mata, 1991; Silva, 2001; Sim-Sim e Ramalho, 1993).

All children must start school ready to benefit from the learning experiences they will have there; all children, once they begin school, must develop academic competencies required for later success in school and in life, and every school must engage parents as partners in an educational process that will help advance the goals of school readiness and school success. (Goldenberg, 2003, p. 211)

Este conceito veio substituir a ideia de que a criança só estava pronta a ler e a escrever no início do seu primeiro ciclo de escolaridade formal. O termo “Literacia Emergente” é referido, segundo Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2006) como “the development precursors of formal reading that have their origins early in the life of a child” (p. 12). Nesta perspetiva, a criança é vista como alguém que se vai construindo enquanto leitor/escritor muito antes da aprendizagem formal e a quem são valorizados todos os conhecimentos anteriormente aprendidos e apreendidos. É um processo gradual em que se desenvolvem “determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de processos onde a criança participa activamente” (Mata, 2006, p. 19) e que contempla competências, conhecimentos, atitudes e contextos onde as crianças estão inseridas. Desde cedo, as crianças tentam perceber as características e funções do código de escrita até chegarem à apropriação do sistema alfabético. Para que este processo ocorra de forma natural, a comunidade que rodeia a criança (família e escola) deverá promover e aproveitar as condições favoráveis à

tríade “linguagem oral - linguagem escrita – motivação para a leitura e a escrita”. Como referimos anteriormente, a investigação tem demonstrado que as crianças, antes de iniciarem o ensino formal, tentam compreender as características do sistema da escrita e desenvolvem conhecimentos acerca das suas funções (Martins & Quintas Mendes, 1987; Ferreiro, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986; Goodman, 1995; Mata, 2006, 2008b). De acordo com Mata (2012, p. 220), “nos diferentes contextos onde a criança se movimenta (e.g. jardim-de-infância, casa, rua, estabelecimentos comerciais) existem constantes utilizações da leitura e da escrita que servem de estímulo para a sua reflexão e tentativa de compreensão sobre esse objecto cultural tão presente”. O desenvolvimento da literacia faz-se através da participação em experiências sociais e culturais que envolvam práticas de literacia, diversas e frequentes, bem como na forma como os pais (ou outro adulto próximo da criança) estimulam a sua atenção ou respondem às suas questões. Para além de proporcionarem todas estas experiências, os adultos que rodeiam as crianças deverão ter em conta o tempo que dispõem com estas atividades, ou seja, quanto mais tempo investirem na sua realização, melhor será a aprendizagem da criança. Outro fator igualmente importante será a interação verbal estabelecida com as crianças. Aliado ao tempo, este fator desenvolverá nas crianças, desde muito cedo, capacidades linguísticas e de comunicação.

Segundo Whitehurst e Lonigan (2003), “reading is a process of translating visual codes into meaningful language.” (p. 18) e o seu sucesso pode ser promovido, entre outras formas, por aumentar as habilidades orais das crianças. O vocabulário é extremamente importante no ensino da leitura oral. De acordo com os mesmos autores (op. cit, 2003),

Children who have larger vocabularies and greater understanding of spoken language have higher reading scores. However, simple correlations between vocabulary size and reading scores may reflect nothing more than the influence of third variables, such as the quality of a child’s home environment, on both vocabulary and reading. . . . the connection between oral language and reading is

conditional on the child's stage of development in language,  
as well as literacy, and is causally complex. (p.19)

A existência de um vocabulário alargado facilita novas aprendizagens e estas, por sua vez, permitem um aumento do vocabulário, criando-se um ciclo promotor de novos conhecimentos (Lopes, 2005). Num conjunto de várias condicionantes, serão as interações entre a criança e os seus contextos de vida - o contexto escolar, nomeadamente o jardim de infância e a família, que ditarão o sucesso da literacia emergente. A compreensão das características destes contextos, dos modos como neles a criança interage com a leitura e escrita, bem como das práticas utilizadas, consegue enquadrar o processo de desenvolvimento e de apropriação da linguagem escrita, por parte das crianças (Mata, 2012). Ao contrário da aquisição da linguagem, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que exige um ensino formal e o seu sucesso é revelado nos primeiros anos do ensino básico. Como diz a autora Martins (1994),

a tarefa de aprender a ler no sistema alfabético como é o da  
língua portuguesa, implica assim um elevado nível de  
capacidades metalinguísticas, ou seja de capacidades para  
reflectir de uma forma consciente sobre a linguagem nos  
seus aspectos formais: linguagem oral, linguagem escrita e  
relações entre linguagem oral e linguagem escrita. (p. 19)

Segundo a Escala de Estádios de Desenvolvimento da Leitura de Chall (1983), na idade pré-escolar (dos seis meses aos seis anos), a criança é um “pseudo-leitor” encontrando-se na fase da Pré-Leitura. Nesta fase, a criança “finge” ser um leitor, reconta histórias quando olha para as páginas dos livros que lhe leram, sabe o nome de algumas letras do alfabeto, escreve o seu nome e brinca com livros, canetas, lápis e papéis. A forma de a criança, nesta fase, crescer, enquanto leitor, passa pelo reconhecimento e interesse dos que a rodeiam, nas suas atividades com livros e leitura; e por estar rodeada de livros, papéis, materiais de escrita e letras. Nesta fase também é de realçar a chamada “Leitura Dialógica” – Dialogic Reading (Whitehurst & Lonigan, 2003, p. 23)

involves several changes in the way adults typically read books to children. . . . During typical shared Reading, the adult reads and the child listens, but in dialogic Reading the child learns to become the storyteller. The adult assumes the role of an active listener, asking questions, adding information, and prompting the child to increase the sophistication of descriptions of the material in the picture book.

Sendo que, depois de adquiridas todas estas características, a criança compreenderá a maior parte dos livros e das histórias lidas para si, bem como centenas de palavras, embora apenas leia um reduzido número. No estágio seguinte, compreendido entre os seis e os sete anos, o da Iniciação à Leitura e Decodificação, a criança aprende a ligação entre letras e sons, e entre a palavra impressa e a falada. A criança é capaz de ler um texto simples contendo várias palavras e utiliza habilidades para detetar o som de sílabas novas e simples. A criança ultrapassará este estágio com sucesso, recebendo instruções diretas da ligação entre letra e som e praticando a sua aplicabilidade na leitura e na escrita; lendo simples histórias e utilizando palavras com elementos fónicos e de frequente utilização; lendo a um nível acima do que uma criança que lê de forma independente, desenvolvendo mais padrões de linguagem, vocabulário e conceitos. O número de palavras ouvidas e entendidas continua a ser superior às lidas. No final deste estágio, a maior parte das crianças consegue ouvir e perceber cerca de quatro mil ou mais palavras, mas consegue ler no máximo cerca de seiscentas. Entrará no estágio seguinte, em que trabalhará a confirmação da leitura e a sua fluência.

Tendo por base vários estudos, Whitehurst e Lonigan (1998, 2001) propuseram um modelo que conceptualiza a literacia emergente como um conjunto de competências de literacia, dividindo-as em dois domínios inter-relacionados: o domínio *outside-in* e o domínio *inside-out*. O domínio *outside-in* engloba competências como o vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento de estruturas narrativas, enquanto o domínio *inside-out* engloba competências como a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Os mesmos autores realizaram várias revisões da literatura sobre as competências de literacia emergente, integradas nos dois domínios

por eles definidos e sobre as relações dessas competências com as aprendizagens da leitura e da escrita. Concluíram que o vocabulário (*outside-in*), o conhecimento sobre o impresso (*outside-in*), a consciência fonológica (*inside-out*) e a identificação de letras (*inside-out*) estão entre as competências que melhor prognosticam o sucesso das aprendizagens da leitura e da escrita. A investigação tem então evidenciado a relevância das competências de literacia emergente, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Um dos projetos concebidos para avaliar o resultado de todo o percurso de leitura de uma criança, desde os zero meses até aos quinze anos, é o PISA. O relatório de 2012 deste programa, na competência dos alunos em literacia de leitura, coloca Portugal, na média da OCDE, comparativamente ao resultado do relatório de 2000. Em 2000, Portugal era o 25.º país da OCDE, em 27 países. Em 2009 passou para 17.º, em 33 países e em 2012 Portugal voltou a passar novamente para 25.º lugar no ranking da OCDE, com uma média de 489 pontos na Literacia de Leitura, em contraste com a média de 496 pontos dos restantes países membros e parceiros participantes. Embora o lugar no ranking tenha descido, os analistas referem que Portugal, desde o início deste estudo, em 2000, tem demonstrado uma progressão positiva nas três áreas analisadas (leitura, matemática e ciências), encontrando-se nos treze melhores lugares de desempenho. Ao que o estudo apura, a progressão geral nas três áreas estudadas está relacionada com a melhoria da alimentação, o acesso à banda larga da internet, o maior envolvimento dos pais e o aumento do número de horas de trabalho dos professores. Para além destes factores referidos pelo PISA, existem outros que são fundamentais para o desenvolvimento da literacia, são eles: a experiência, a motivação e o contacto com a escrita e a leitura, bem como a presença da família. Villas-Boas (2010) relaciona a compreensão da forma como ocorre o processo de desenvolvimento da literacia com o papel que os adultos próximos da criança podem assumir nesse desenvolvimento.

Vários estudos vêm sublinhando o efeito positivo do envolvimento parental no desenvolvimento da literacia (Durkin, 1966; Barratt-Pugh, 2000; Heath, 1982; Teale & Sulzby, 1987 e Villas-Boas, 2001; Hood, Conlon e Andrews, 2008; Mata & Pacheco, 2009). Uma das formas mais generalizadas e aceitáveis de cooperação entre

a escola e a família é aquela em que os pais apoiam os filhos, em casa, no desenvolvimento linguístico inicial (oral e escrito), sendo a família o principal contexto onde decorrem estas primeiras interações com a linguagem. Desta forma, tem vindo, cada vez mais, a valorizar-se a família no campo da literacia com as suas características, interesses, atividades desenvolvidas, vivências e rotinas. Na opinião dos autores Gillen & Hall (2003), o aparecimento de tantos estudos acerca da literacia na primeira infância tem dado relevo a aspetos como a demonstração de que a iniciação à leitura e escrita não pode ser separada do mundo da linguagem, e como tal, não é dissociável do contexto cultural em que as crianças estão inseridas. A literacia surge assim associada aos discursos e práticas culturais a que as crianças assistem desde o seu nascimento, e onde posteriormente participam. Outro aspeto referido é o de estes estudos permitir descobrir como as crianças aprendem a dar significado à leitura e escrita, com uma noção muito mais ampla de literacia do que o anteriormente considerado, abrindo assim mais perspetivas de investigação, nomeadamente na questão cultural e na participação das novas tecnologias na vida das crianças. O último aspeto referido pelos autores é o de estes estudos levantarem questões acerca da relação entre, a literacia como prática social e a literacia no ensino. Sobretudo numa fase em que em muitas partes o mundo, surgem novos modelos autónomos de iniciação à leitura e à escrita e estes são cada vez mais privilegiados pelos governos.

Em Portugal, a política de educação e os programas que têm sido implementados, nomeadamente o Programa Nacional para o Ensino do Português, para os docentes; o Plano Nacional de Leitura, para a comunidade em geral e a implementação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar têm fomentado e valorizado a questão da literacia emergente, embora a aposta deva ser feita na antecipação do aparecimento de dificuldades, ou seja, num trabalho feito de forma diferenciada e precoce.

### **1.2.1 Contextos promotores de Literacia Emergente**

Atualmente, a ideia de que a leitura e a escrita precisam de uma instrução formalizada, sequenciada e direta e de que as crianças obedecem a uma “prontidão para a leitura” (reading readiness), ou seja, uma maturação neurológica, foi-se enquadrando numa perspectiva mais desenvolvimental (Viana, 2001). A partir dos anos 60 este conceito vai sendo sobreposto pelo conceito de “literacia emergente”. Uma das precursoras desta evolução foi a autora Marie Clay (1926-2007) que rejeitou o conceito de “prontidão para a leitura” por este não incutir dinâmica ao processo de desenvolvimento. Será a partir daqui que surge a palavra “emergente” que “indica que há sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que existia.” (Viana, 2001, p. 27).

Como referimos anteriormente, na fase pré-escolar da criança, é fundamental que a comunidade que a rodeia esteja atenta à evolução do seu desenvolvimento na área da linguagem oral e escrita e, que promova momentos que estimulem as mesmas. Os contextos mais privilegiados nesta faixa etária são a escola e a família, tendo os adultos que intervir de forma significativa e consciente ao nível destas linguagens.

No contexto pré-escolar, e tendo como documento orientador as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), focamo-nos na área da “Linguagem Oral e Abordagem da escrita”. Aqui, tal como no restante documento - que deve ser visto como um conjunto de princípios orientadores que apoiam o educador na sua prática profissional - temos as referências gerais a considerar na aprendizagem e desenvolvimento da criança, na área da linguagem oral e escrita. Estas referências estão organizadas em diversos domínios (consciência fonológica; reconhecimento e escrita de palavras; conhecimento das convenções gráficas; compreensão de discursos orais e interações verbais) e a sua avaliação permitirá concluir se as crianças mobilizaram os saberes linguísticos determinantes para uma aprendizagem da linguagem oral e escrita com sucesso. Os profissionais de educação deverão então criar situações que potencializem estes domínios, como por exemplo: exploração de livros, em sala de aula e em biblioteca, assim como de diverso material de escrita impresso; estimulação de leituras partilhadas de imagens, letras, palavras entre pares (criança-criança) e entre adulto-criança; promoção de diálogos acerca das leituras e

escritas efetuadas; motivação para a reflexão dos escritos presentes nos diferentes espaços físicos usufruídos pela criança e no seu quotidiano. O educador deverá criar experiências agradáveis, assentes na motivação extrínseca e na funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano das crianças (Viana, & Martins, 2009).

Na perspetiva da família, esta é considerada como um agente suscetível de contribuir para a literacia emergente (Cruz, J. 2011). Se o papel e a participação da criança, na descoberta da linguagem escrita, são ativos e surgem muito antes da aprendizagem formal, o contexto quotidiano da família é uma parte fundamental envolvida neste processo. Há algum tempo que investigadores vêm a caracterizar os hábitos de literacia existentes na família e a sua influência no desenvolvimento literário das crianças (Benavente et al, 1996; Cruz, 2011; Leal, Cadima, Silva & Gamelas, 2006; Mata, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Whitehurst & Lonigan, 2001). Conhecendo as práticas existentes nas famílias, mais facilmente se constroem programas de literacia adequados às populações e se intervém com qualidade neste contexto, promovendo desta forma o sucesso escolar das crianças. Acerca da importância das famílias na promoção do desenvolvimento da literacia emergente, Goldenberg (2003) afirma:

Parents influence how much experience children have with books and other reading materials, their familiarity with letters and sounds, the vocabulary they develop, and the reading and writing habits, opportunities, and experiences they have, in and out of school, once they begin school. All these influence literacy development. (p. 211)

Não serão, então, nem a família, nem a escola as únicas instituições a contribuir para o objetivo principal na aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que outras instituições mediem este processo, tais como as bibliotecas ou as associações culturais, religiosas e desportivas. Villas-Boas (2010) sublinha o facto de que “emergir é uma noção de complementaridade que permite concluir que, se a escolaridade tem um papel crucial, não tem a exclusividade desse papel” (p. 120).

### 1.3. Literacia Familiar

*“School readiness predicts school success, and parent involvement is deeply implicated.”*

(Goldenberg, 2003, p. 211)

Qualquer aprendizagem escolar é suportada por três grandes responsáveis: a criança, a família e a escola. Nela existe sem dúvida uma rede de suporte que é a dos afetos. A família é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve e, é no seio desta que a criança inicia a sua socialização. São os pais e os familiares as primeiras pessoas que se preocupam com a saúde, a aprendizagem dos primeiros passos, bem como a aprendizagem das primeiras palavras. Aos pais compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura. A escola, por sua vez, pode ensinar que ler é uma porta que se abre, um acesso, uma entrada para o conhecimento do mundo. Vários estudos, realizados por Durkin (1966), Barratt-Pugh (2000), Heath (1982), Teale e Sulzby (1987), Villas-Boas (2001), Bonci (2008), Clark (2009) entre muitos outros, vêm sublinhar o efeito positivo do envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Bonci (2008) resume três décadas de investigações na área da literacia, no seu artigo, e afirma que estas indicam a atuação precoce da família como principal razão de sucesso dos padrões de alfabetização das crianças.

As investigações mencionadas no parágrafo anterior apontam para que as famílias e os pais sejam fundamentais para o desempenho das crianças; que a família é crucial e os pais têm uma maior influência no sucesso dos seus filhos, auxiliando-os em casa, do que optando por atividades de apoio realizadas na escola. Por fim, a intervenção atempada é vital, quanto mais cedo os pais se envolverem nas atividades de alfabetização dos seus filhos, mais profundo o resultado e mais duradouro o efeito. O desenvolvimento da literacia é afetado pela família e pela escola, e, conseqüentemente, vai afetar todo o aproveitamento escolar porque condicionará o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, torna-se essencial incentivar e apoiar os professores no trabalho com os pais, encontrando as melhores experiências de aprendizagem a serem propostas e a compartilhar a responsabilidade da oralidade, literacia e *media* (Villas-Boas, 2001).

Villas-Boas (2001) define o envolvimento parental como a

participação dos pais, ou de outros familiares com funções parentais, na educação escolar das crianças, pressupõe a identificação do ambiente familiar como factor de sucesso ou de insucesso escolar, na medida em que parece ser revelador da importância que a família pode revestir como facilitadora da aprendizagem. (p. 26)

O ambiente familiar em que se processa a aprendizagem depende, tal como a escola, das condições socioeconómicas, culturais e políticas, bem como das interações promovidas entre crianças e adultos. A escola só pode atingir os seus objetivos se aproveitar as aprendizagens conseguidas fora dela, nomeadamente na família.

Neste sentido surge, em 1983, o conceito de “Literacia Familiar” com a escritora e pedagoga americana Denny Taylor, com o intuito de se referir a dois termos básicos: *literacy practices within families* (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Esta autora desenvolveu o conceito acima referido descrevendo de que forma a leitura e a escrita foram incorporadas no quotidiano das famílias, de classe média, com quem trabalhou, nos Estados Unidos. Nos seus estudos etnográficos, documentou as tentativas de leitura e de escrita que as crianças pequenas faziam com os seus pais, em que os propósitos eram variados: escrever listas e notas, ler os rótulos dos produtos, avisos e sinais de trânsito. Taylor verificou nos seus estudos que estes pais não alfabetizaram deliberadamente os seus filhos. Em vez disso, os pais e outros membros da família incentivaram as crianças a participar em diversas atividades de alfabetização, apoiando desta forma o seu desenvolvimento.

No entanto, e apesar de toda a literatura acerca do tema, o termo “Literacia Familiar” é ainda bastante confuso uma vez que é utilizado por diferentes pessoas para se referir a diferentes aspetos. Num primeiro aspecto temos as pessoas que o utilizam para se referir ao modo como as famílias usam a literacia dentro de casa e na comunidade. Outros que o usam para se referirem a intervenções específicas destinadas a

promover a literacia em casa. E, por fim, um conjunto de investigadores que o utilizam para descrever um conjunto de estudos de práticas e de programas de intervenção, e de como estes dois afetam o desenvolvimento de literacia das crianças (Bonci, 2008).

Uma definição mais dinâmica deste conceito permite-nos associá-lo a uma perspetiva social e cultural, reconhecendo que as práticas de literacia feitas em casa diferem cultural e linguisticamente de família para família. Crawford e Zygouris-Coe (2006) alertam-nos para o facto de não ser benéfico adotar-se uma perspetiva rígida e prescritiva deste conceito, uma vez que a partir daí se constroem programas de intervenção iguais para todos os indivíduos, não estando a respeitar as situações sociais e as aprendizagens próprias, de cada núcleo familiar.

O conceito de literacia está assim associado à família e ao ambiente familiar e é neste núcleo central que se constroem as bases da literacia emergente, como referimos no capítulo anterior. Segundo Barratt-Pugh (citado por Villas-Boas, 2010, p.120), “a emergência da literacia (atividade de interação social, que depende do contexto social e que é de domínio afetivo) vem evidenciar o papel fundamental desempenhado pelo ambiente familiar, pela comunidade e pelas práticas de ensino que a criança vai encontrar na escola”. A mesma opinião acerca do papel da família é partilhada pelas autoras Moreira e Ribeiro (2009), que afirmam que “a qualidade das experiências de literacia, nas idades mais novas, depende, em grande medida do meio familiar. Este, naturalmente, diferencia-se quer em função do sistema sociocultural em que se inscreve, quer decorrente de variáveis individuais” (p. 44).

Para Villas-Boas (2010),

o envolvimento familiar tem de ser visto a uma nova luz, quando se considera que o desenvolvimento da literacia começa muito antes da criança entrar na escola. E, ainda, quando se sabe que esse desenvolvimento se faz através da participação em experiências sociais e culturais que envolvam práticas de literacia, sobretudo as que são consideradas como as suas *raízes*. (p. 121)

A tarefa dos pais ou dos adultos responsáveis é assim uma tarefa determinante para o desenvolvimento da literacia e do sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura. Quanto maior a quantidade e a qualidade de interações estabelecidas entre adultos e crianças, melhor o desenvolvimento neste processo da literacia. Para Wasik e Van Horn (2004), “family literacy is a powerful way to support parents with few skills and show them how they can help their children become confident and effective communicators.” (p. 17). De acordo com Goldenberg (2003), as famílias e a escola podem trabalhar juntas para auxiliar o sucesso académico, sendo que a literacia emergente é uma das áreas abrangidas, em que todos os pais – incluindo os de baixo nível socioeconómico, de língua materna e cultura diferente – têm atitudes e capacidades para ajudar os seus filhos na caminhada da literacia.

Muitas vezes as famílias levam a cabo inúmeras atividades de literacia, formal e informalmente, proporcionando à criança um desenvolvimento estimulante e significativo. Segundo Cruz e Ribeiro (2009):

as actividades informais expõem a criança de um modo involuntário ao contacto com o impresso, nomeadamente através da leitura partilhada de histórias, sendo a preocupação central a mensagem contida no material impresso. As experiências formais focalizam-se na linguagem escrita e envolvem, por exemplo, o treino da escrita do nome das letras e da escrita do nome próprio. O termo formal remete para a estrutura da linguagem escrita, embora não implique necessariamente a realização de actividades estruturadas. (p. 76)

Estas atividades podem ser desenvolvidas pelos adultos, de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão da função e da forma da leitura e da escrita: a leitura de histórias; a estimulação de conversas; as leituras com diversos materiais impressos - textos literários, folhetos, jornais, revistas, receitas, listas, sinais de trânsito, tabuletas, nome das ruas, etc.; os jogos orais - rimas, lengalengas, trava-língua e a memorização de pequenos poemas. Todas estas atividades levarão a criança

a construir-se enquanto leitor. Como referem Martins e Neves (2000), “para que um projecto de leitor se possa construir, as crianças têm de ouvir ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejar serem elas próprias leitoras” (p.21). A partilha da leitura de histórias será então uma boa prática para a construção deste projeto pessoal de leitor.

Na década dos anos 20 e início dos anos 30, Vigotsky (2002) defende “o facto de a aprendizagem das crianças começar muito antes de elas frequentarem a escola” (p.110). Este processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, começa com o gesto que “é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança” (Vigotsky, 2002, p. 141), passando depois para o domínio do rabisco e do ato de desenhar, em que a criança escreve com o auxílio de imagens. A propósito da leitura de imagens importa aqui referir a importância que têm os livros de imagens, um dos muitos suportes para esta iniciação. Estas representações simbólicas e gráficas acontecem na idade pré-escolar e quando a fala já atingiu um grande progresso. As crianças passam a ler os seus desenhos que acompanham a linguagem falada. O pedagogo Sérgio Niza (2012) afirma “o prazer de escrever deve radicar no prazer de desenhar” (p.107). Passa a existir a reprodução de frases através dos seus traços. A partir daqui a criança terá de evoluir até chegar ao ponto em que

compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. A criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. (Vigotsky, 2002, p.153)

Quando a criança consegue vincular o discurso oral ao escrito significa que ela sabe que a escrita representa a fala. Mas o seu interesse pela linguagem escrita vai variar em função do valor, da qualidade e da frequência de atividades de leitura e escrita a que é sujeita, sendo fundamental que estas sejam desenvolvidas por pessoas que convivam diretamente com ela. Serão estas práticas que encaminharão a criança a

desejar ler e a construir o seu projeto pessoal de leitor. Segundo Niza e Martins (1998),

as práticas familiares e as práticas desenvolvidas nos jardins de infância em torno da linguagem escrita têm um papel determinante no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, na construção de um projecto pessoal de leitor/escritor (p. 32).

Se tudo começa muito cedo com a linguagem inicial e a interação com o literário, que expõe a criança à estrutura da sua língua materna e à forma como a escrita funciona, ainda muitas são as crianças que demonstram dificuldades para aprender a ler. Tal facto, verifica-se em crianças e famílias de uma classe económica mais baixa. Estas chegam ao jardim de infância e ao primeiro ano do ensino básico, por vezes, com muito pouco contacto com a língua escrita. Como refere Goldenberg (2003, p.214), “it is not that low-income children have no literacy experiences at home . . . [they] come to school with fewer literacy experiences than their more affluent peers.”. Será a escola a providenciar condições para que a criança se desenvolva e atinja o sucesso pretendido pelos professores e família. Os defensores do envolvimento dos pais na escola defendem que a escola deve procurar formas de colaboração entre pais e escola para benefícios académicos das crianças, pois “children’s experiences at home profoundly influence their chances for success at school” (Goldenberg, 2003, p. 221).

A respeito dos professores, e não aprofundando a questão, não podemos deixar de referir a importância que estes têm na forma como estão presentes na família. Na realidade, são poucos os factos que a escola pode ensinar, o resto pertence à família. A maioria das aprendizagens feitas na vida de uma criança são, dentro de um quadro de vida normal, proporcionadas pela família, as restantes são apreendidas na escola (sempre coadjuvado pela família). Diz-nos a este respeito Villas-Boas (2010)

nenhum outro meio como o da família é propício à criação de estímulos naturais adequados à formação e desenvolvimento da

criança e do jovem. Também, por prioridade da natureza e de função, compete aos pais a grande responsabilidade, o direito e o dever indeclináveis de educar os filhos. (p.80)

Também a ligação professores-família continua a ser uma problemática presente. Muitas vezes os professores não estão preparados para desempenhar esse papel. Montandon (1993, cit. por Villas-Boas, 2010) identifica inclusive algumas atitudes padronizadas, na forma como os professores agem com os pais: aqueles que têm uma imagem negativa do papel parental; os que têm relutância relativamente à participação dos pais na escola; os que agem em defesa do seu estatuto profissional e os que têm preferência por pais de classe média. Enquanto os professores não forem auxiliados nesta interação, promovendo uma melhoria significativa na ligação entre estas duas partes e mudanças de comportamento favoráveis, o sucesso dos seus alunos continuará comprometido.

No próximo ponto deste trabalho abordaremos a questão da literacia familiar e a relação entre professores e família, em contextos sócio económicos desfavorecidos, onde, por vezes, a ligação entre as duas partes é ainda mais difícil.

### **1.3.1 Articulação entre a escola e a família, em contextos sócio económico desfavorecidos**

Estando este projeto inserido num contexto socioeconómico desfavorecido, acreditamos que esta abordagem sociocultural, e sobretudo, a dinâmica afetiva que carrega, faz sentido ser utilizada com a população desta amostra. A criança tem um papel ativo na aprendizagem da leitura e da escrita e, sendo a leitura um ato cultural e social, deverá ocorrer em situações contextualizadas, significativas e funcionais em que os afetos desempenham igualmente um papel maior.

Para Azevedo (2006), “a língua constitui o suporte e o instrumento fundamental para o desenvolvimento sociocultural e para a descoberta e reinvenção do mundo” (p. 1) e esta é a convicção que nos move no caminho da aprendizagem da leitura e da escrita.

Villas-Boas (2001), tendo como base resultados de investigação realizada por Dave (1963) e Wolf (1964), refere que mais do que o estatuto socioeconómico ou os conhecimentos da família, o ambiente familiar pode ser favorável à aprendizagem se nele estiverem inseridos determinados tipos de atividades e atitudes dos pais para com os filhos. Desta forma, os professores deverão conduzir o processo da aprendizagem tendo em conta, em primeiro lugar, o factor “Família”, e posteriormente o factor sócio económico.

Outro estudo realizado por Dornbusch (1987), citado por Villas-Boas (op. cit., p. 77), determinou que o fator mais importante para o sucesso escolar seria o estilo parental. Este terá mais relevância do que a educação dos pais, a sua etnia ou a estrutura familiar. Villas-Boas (2001) esclarece que “efectivamente, o envolvimento parental na educação exige a compreensão das interações complexas entre as estratégias de intervenção, a motivação dos pais, a interacção familiar, a aprendizagem dos alunos, a metodologia seguida pelo professores e o próprio clima da escola” (p. 80).

No envolvimento da família na escola, e segundo um estudo recente (Dearing, Kreider, Simpkins e Weiss, 2006), do Harvard Family Research Project, concluiu-se

que a presença da família na escola é fundamental, nestas populações sócio economicamente desfavorecidas. O envolvimento da família está assim positivamente associado ao sucesso da literacia das crianças com esta característica sócio económica, em que, por norma, o índice de escolarização das mães é muito baixo. O envolvimento parental precoce pode ser um fator de proteção para a neutralização de condições de risco. Condições estas que futuramente podem levar a baixos rendimentos académicos (Flouri e Buchanan, 2004).

Vernon-Feagans, Hammer, Miccio e Manlove (2003), acerca das condições a que estas crianças estão expostas e o risco que daí poderá provir, referem que um dos problemas nos estudos referidos na literatura é que estes apenas medem um conjunto restrito de fatores de risco. Por norma são medidos fatores relativos ao ambiente de casa, e são excluídos fatores como os cuidados de saúde que estão disponíveis para a criança, bem como a discriminação a que estas crianças estão sujeitas por parte da escola e da sociedade. Fatores estes fundamentais para um bom desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, dos seus níveis literacia. Segundo Goldenberg (2003), “a low-SES [socioeconomic status] child attending a low-income school and living in a low-income community is at far greater risk for reading difficulties than is the same child attending and living in a middle – or high – income school and community” (p. 217).

Ainda segundo a mesma autora, Goldenberg (2003), para promovermos a emergência da literacia, nas escolas, deverão existir práticas eficazes de ensino, para todas as crianças. A autora indica que os professores deverão incluir materiais impressos para diversos fins e tempo para usufruir deles, nomeadamente os livros. Considera também que as crianças deverão receber instruções explícitas e diretas nas habilidades que se quer promover, de modo a promover a sua transferência e automatismos. Estas deverão estar estrategicamente sequenciadas para assim se manter o desafio ideal para as crianças. Deverá ser promovido o diálogo em torno daquilo que se leu ou que irá ser lido, e em simultâneo, focar a atenção nas habilidades e nas estratégias de reconhecimento de palavras. Ao nível das estratégias de organização, gestão da sala de aula e presença de materiais todos estes elementos deverão ser vistos como elementos potenciadores de aprendizagem dos alunos, e onde eles devem estar

envolvidos A autora sugere também que os alunos deverão ser submetidos a avaliações válidas e frequentes, permitindo aos professores avaliar o desenvolvimento das habilidades e redefinir estratégias caso seja necessário. Por fim, é referido que deverá existir uma conexão entre escola-família, que ligue os esforços da escola com as experiências que as crianças têm em casa, e solicitando o apoio dos pais, no desenvolvimento académico dos seus filhos. Da mesma forma que Goldenberg refere a questão das práticas de emergência da literacia a existir numa escola, as autoras Roskos e Neuman (2003) focam-se na questão do ambiente literácito que deverá existir em sala de aula. Dizem que deve existir, ainda mesmo no pré-escolar, material escrito e atividades de literacia ao alcance das crianças e que estas atividades devem ser diárias. Para além disso, enfatizam a extrema importância da cultura, experiência, linguagem e interesses das crianças. Por fim, referem-se à questão da presença dos recursos nos vários espaços e entre atividades, de modo a levarem à compreensão dos objetos e conceitos presentes em sala de aula.

Em relação às crianças provenientes de minorias étnicas, referidas anteriormente na questão do ambiente da sala, estas são particularmente afetadas em relação à literacia. O afastamento cultural existente entre as suas raízes e a escola são o maior entrave ao desenvolvimento de literacia. Culturalmente, as famílias encontram-se deslocadas da sua origem e, tal facto, implica uma desadaptação constante às necessidades da sociedade onde vivem. O facto de viverem desadaptados da sociedade onde atualmente residem e, na maior parte das vezes, em condições de pobreza, promove ainda mais a desigualdade de literacia. De acordo com Villas-Boas (2001), “a distribuição desigual da literacia entre grupos de raça, etnia ou rendimento diferentes limita o acesso ao emprego e ameaça não só a viabilidade de muitas famílias como da própria sociedade democrática” (p. 24).

De acordo com Saada-Robert (2004), as atividades partilhadas de literacia, realizadas em casa, têm uma incidência significativa no desenvolvimento da linguagem oral e da consciência quase metalinguística, independentemente do estatuto sócio económico e cultural,

socio-economic and cultural status have a low impact on daily literacy experiences in families. Nevertheless, differences appear at the micro-level of analysis: there is a great amount of variability in low-income and low-education families' experiences of literacy, and the amount and type of involvement in shared literacy is more closely linked to the families' conceptions of the formal teaching that their children will encounter later on." (p. 579)

O que as crianças sabem e conseguem fazer são variáveis mais ligadas à experiência de literacia alcançada em casa, do que à classe sócio económica a que pertencem. Estas experiências serão as preditoras de boas hipóteses para o sucesso académico (Goldenberg, 2003).

### **1.3.2. Programas de Literacia Familiar**

Tal como referimos no início deste capítulo, hoje em dia existem vários programas de literacia familiar a serem aplicados às populações escolares e às famílias. Todos estes programas, e abordagens teóricas que os constituem, reconhecem a dimensão da família no desenvolvimento da criança. A partir da investigação de Hannon (2000a), que integrou os vários resultados de investigações, foi criado o modelo ORIM, que pretende descrever as práticas familiares no âmbito do processo de apreensão da linguagem escrita, e as quais classificou em várias dimensões (Mota e Ribeiro, 2009): "Oportunidades", em que se insere o contacto com a leitura e o seu reconhecimento; "Reconhecimento", em que se reconhece o esforço e as aquisições feitas pelos alunos; "Interação" que as crianças fazem entre as várias dimensões da linguagem oral e da escrita; "Modelos" na dimensão de existência de vários modelos e pelos quais a criança se servirá de modelo. Para Hannon (citado por Mata, 2006), qualquer uma destas quatro dimensões pode ser potencialmente desenvolvida nos três eixos da literacia: leitura, escrita e linguagem oral. Para este autor e o seu modelo, a peça central para o sucesso da literacia reside na existência dos recursos necessários, no seio familiar.

Após a organização do modelo de Hannon, foi possível diferenciar diversas linhas de investigação, sobretudo no que diz respeito à conceptualização dos programas a desenvolver com as famílias. Segundo Nutbrown et al. (2005), esta é feita sobre as duas definições básicas do termo “Literacia Familiar”. Um dos significados é o de “literacy practices within families” (p. 19), que são estudos que procuram entender as práticas de alfabetização familiar, descurando qualquer intervenção no sentido de os alterar. O outro significado, sobre o qual são construídos os programas, é o da “literacy programmes involving families” (p.19). Um termo que se tornou tão comum que quase anula a primeira corrente de programas. Hannon (2000) referenciou que seria muito útil ter um espaço de investigação que, por outro lado, mas em parceria, permitisse analisar as práticas de literacia que ocorrem sem qualquer intervenção de um programa. O National Literacy Trust aconselha uma definição ampla dos programas de literacia familiar, que combine os dois significados de literacia familiar e valores e que reconheça as práticas de alfabetização da família, que ocorrem independentemente de qualquer programa. De acordo com Nutbrown et al. (2005)

Family literacy programmes can be defined as programmes to teach literacy that acknowledge and make use of learners’ family relationships and engagement in family literacy practices. (p. 19)

Atualmente vão existindo inúmeros programas de literacia familiar e os mesmos têm sido alvo de muitas críticas, uma vez que o conceito de literacia vem sendo cada vez mais prescritivo e menos descritivo. De acordo com Nutbrown, Hannon e Morgan (2005), existem dois significados para o termo “Literacia Familiar”: (i) um que se refere às inter-relações das práticas de literacia dentro das famílias, ou seja, “literacy practices within families” (p.19) e (ii) outro que se refere a determinados tipos de programas de literacia que envolvem as famílias, ou seja, “literacy programmes involving families” (p.19). Os dois diferem no papel da família enquanto educador. Os autores referem também a necessidade de reconhecer que os termos “família”, “literacia” e “ensino” podem ter diferentes significados para todas as partes constituintes de um programa deste género. Para além destes aspetos reside a questão das características únicas de cada família (origens culturais).

Pelo facto de existirem diferentes conceitos, quando se constrói e se aplica um programa, há, necessariamente, que pensar que existem vários tipos de programas de

literacia. Estes diferem, também, devido aos seus objetivos. Pode pretender-se que o objetivo seja o de limitar a ensinar às crianças e adultos como participar em práticas de literacia específicas ou podem ter um objetivo mais amplo, como o de aumentar a consciência das famílias de sua própria literacia e a dos outros na sociedade, e de como a literacia pode ter um papel na manutenção ou mudança, da sua posição na sociedade. É consensual que todos os estudos que surgem nesta área constituem um arquivo, que permitirá sensibilizar a sociedade para as inúmeras variedades de práticas literácitas existentes nas famílias, bem como analisar as várias formas de como as crianças são embebidas na literacia, sem a ação dos agentes escolares.

Em relação à definição do que são os programas de literacia familiar, Bonci (2008) apresenta a caracterização do National Literacy Trust como “any programme or initiative that aims to work through parents to improve the reading and writing of their children, as well as those that have the improvement of the parent’s literacy as an aim.” (p.17). Este é também o tipo de definição de Hannon e Bird (2004) defendem “programs to teach literacy that acknowledge and make use of learner’s family relationships and engagement in family literacy practices” (p.24).

A literacia familiar é, pois, um poderoso suporte para os pais com poucas habilidades, e mostra como podem auxiliar os seus filhos a tornarem-se mais confiantes. No entanto, muitos programas de literacia familiar são aplicados descurando as diferentes realidades socioculturais e sem intervir de forma diferenciada com as famílias, prescrevendo aos pais formas de atuar em casa com os filhos, e muitas vezes, sem qualquer cuidado na adequação das estratégias e das atividades desenvolvidas na escola e depois recomendadas para a família (Mata, 2009).

Segundo Wasik e Van Horn (2004), os programas de literacia da família, muitas vezes incluem uma componente de educação para a infância e uma componente de educação para adultos. Estes estão associados ao nível de escolaridade, de cada uma das partes, onde a avaliação da alfabetização ocorre periodicamente, determinando o domínio de habilidades “family literacy intervention has been broadly defined as almost any two-generation program focused on direct or indirect services to children and adults, even if the adults are not the children’s parents.” (p. 6).

Outras categorizações dos programas surgem entre vários autores, citados por Nutbrown, Hannon e Morgan (2005), entre eles Morrow e Paratore que, em 1993, distinguem os programas em duas categorias: parcerias entre casa-escola e intervenções intergeracionais e Cairney (2002) por outro lado que categoriza os programas referindo-se a duas intervenções anteriores e acrescentando que são “programas de parceria onde a principal foco são as ligações ao nível das escolas, famílias e comunidade” (p.21). O National Centre for Family Literacy (Estados Unidos) e o Literacy Basic Skills Unit (Inglaterra) propõem programas que combinem habilidades básicas e estímulos parentais para os progenitores com educação literária para os seus filhos e que juntem as atividades entre pais e filhos.

Em suma, devido às várias definições de Literacia e Programas para as famílias, será pertinente, perante tão grande diversidade de escolha, ter em conta que devemos reconhecer e utilizar as relações familiares dos alunos e que os envolvem nas suas práticas, na nossa atuação. Para nós, fará sentido desenvolver um programa de literacia familiar que trabalhe com as duas partes em simultâneo, tanto no meio escolar - com o grupo dos alunos, como depois, com os pais, também na escola, e tendo como foco principal o desenvolvimento de literacia das crianças. A questão de auxiliar os pais, ensinando-lhes determinadas habilidades, que promovam o desenvolvimento da literacia dos seus filhos, também deverá ser realçada. Desta forma, e apesar do trabalho ser desenvolvido em coletivo, o programa não deverá deixar de manter o seu foco na especificidade de cada um dos participantes e da sua estrutura (características específicas) familiar.

## 2. Iniciação e desenvolvimento da leitura e da escrita

*Ler não é decifrar, escrever não é copiar.*

(Emília Ferreiro, 1999)

A iniciação ao mundo da leitura e da escrita começa muito antes da entrada no pré-escolar ou no 1.º ciclo, como referido no capítulo de Literacia. Tem início com o mundo que rodeia a criança e com os modelos oferecidos pelos seus cuidadores.

Ao longo dos primeiros três anos de vida, a criança vai adquirindo o seu vocabulário e otimizar assim a sua relação de leitor do mundo, bem como a compreensão das informações que lhe são transmitidas e a atribuição de um significado. Este desenvolvimento vai acontecer apoiado nas relações que os seus cuidadores estabelecem com a criança e com o meio social que a rodeia. Será através da interação verbal que a criança tem acesso aos primeiros textos que lhe são transmitidos oralmente. Estes textos são marcados por enunciados explícitos, entoações, vocabulário e características gramaticais que darão à criança a base de desenvolvimento, em primeiro lugar da competência oral e, posteriormente, da leitura e da escrita. Estas competências serão edificadas no vocabulário e na expressão oral com que a criança chega à escola. Para além disso, serão mediadas pelos conhecimentos e conceitos orais e escritos de que a criança dispõe nesse momento (Silva, 2004) e, conseqüentemente, o sucesso de uma depende do sucesso da outra. Todos os contactos com a linguagem escrita, feitos pela criança, vão construindo nela a função cultural do ato de ler e o seu princípio alfabético. De acordo com a mesma autora, a criança

vai aperceber-se das diversas estruturas associadas a diferentes suportes de escrita, compreender que diferentes formas gráficas correspondem a diferentes palavras e significados, reconhecer que é necessário identificar palavras para se chegar ao sentido da mensagem escrita, aprender algumas letras, identificar globalmente algumas palavras e refletir sobre a natureza do código escrito. (p.188)

São diversos os autores que dedicam os seus trabalhos de pesquisa à questão da aprendizagem da leitura e da escrita e que, sobretudo, nos dão uma perspetiva cultural do processo (Chauveau, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1986; Martins, 1996; Mata, 2006; Niza, 2012; Viana & Teixeira, 2002; Smolka, 1998). Para estes autores, a leitura não se limita a ser uma atividade de descodificação e de identificação de palavras ou somente uma sequência de palavras. O conhecimento da leitura e uma aprendizagem bem sucedida implicam: (i) a integração das crianças no universo de práticas culturais (atividades em torno da leitura e da escrita); (ii) a interação entre pares que melhor dominem a leitura e a escrita muito antes do seu início formal; (iii) bem como a compreensão do código escrito e da atividade da leitura.

Existem várias perspetivas sobre a aprendizagem da leitura, todas suportadas pela ideia de que qualquer aprendizagem compreende diferentes etapas de consolidação. Em qualquer tarefa o executor passa primeiro por uma fase de apropriação dos conceitos – a chamada fase cognitiva (Downing Leong, 1982), depois passa à fase em que já domina a operação e a treina – fase de domínio e, por fim, a fase de automatização, em que o executor já treinou e aperfeiçoou a operação e deixa de ser necessário um controle consciente para alcançar a habilidade aprendida. Enquadradas nestas fases, e no âmbito da leitura e da escrita, surgem-nos diversas perspetivas sobre a sua aprendizagem, tais como: a teoria da clareza cognitiva; a perspetiva psicogenética; a perspetiva cognitiva e cultural e a perspetiva da abordagem sociocultural. No trabalho que realizámos com os professores, alunos e respetivas famílias que apresentamos no capítulo seguinte, centramo-nos na última perspetiva, a sociocultural. De acordo com Chauveau (1997), “a criança torna-se leitora através de um processo de integração cultural, quer integrando-se nessas mesmas práticas culturais, quer assimilando-as na comunidade que a envolve” (p.34). Será fundamental para, no plano didático, não se isolar a criança do seu contexto e das suas práticas. Tal como é imprescindível não dissociar a leitura da escrita. É frequente vermos os professores, durante o processo de ensino da leitura e da escrita, investirem isoladamente em cada uma das competências, originando nas crianças a falta de sentido funcional quer da leitura quer da escrita. Niza (2012) lembra que devemos evitar considerar a leitura como motor da prática de escrita, ou seja, para a criança se construir enquanto leitor não pode deixar de ser escritor e de refletir sobre os seus escritos e os da comunidade onde está inserida. O mesmo autor afirma também que

“se a leitura é construída ao longo do desenvolvimento humano, ela é condicionada, porém, pela construção da escrita de cada leitor” (Niza, 2012, p. 106).

## 2.1. Escrita

*“A alfabetização , ou iniciação à escrita, é um processo que se desenrola ao longo de toda a vida e que se destina a iniciar as pessoas nos sentidos da escrita através da sua produção funcional, tornando a aprendizagem numa via de redescoberta e reconstrução constante da língua.”*

(Niza, 2012, p. 110)

Muitas crianças olham com curiosidade para o que adultos e outras crianças fazem quando estes se encontram a olhar para as páginas de um livro, com umas linhas desenhadas sem gravuras ou conversas. Apercebem-se de que algo de extraordinário se passa, uma vez que os olhos não saem daqueles papéis e andam sempre de um lado para o outro, às vezes até os seus rostos exprimem sorrisos, espanto ou desconfiança. As crianças convivem, desde muito cedo, com estas situações no seu quotidiano. Estamos inseridos numa sociedade que tem por base um código oral e um código de escrita e, informalmente, estes dois códigos estão presentes nas rotinas escolares e familiares.

A aprendizagem da vertente escrita da língua passou a ser concebida no *continuum* da aprendizagem da linguagem oral, dado que a escrita não representa apenas os sons da fala, mas também indicadores de significado. No processo de aquisição da língua escrita a criança mobiliza o conhecimento que tem da língua oral, integrando-o nas suas experiências com a língua escrita. (Viana, 2007, p. 262)

A linguagem escrita é um instrumento cultural e é construída a partir do meio que envolve a criança e dos estímulos que este lhe transmite. A criança desde cedo começa a questionar o que representam os signos gráficos – as letras e o que estas querem dizer, como é que se leem determinadas palavras ou frases que estão escritas nos mais diversos locais e qual a sua finalidade. Se a criança for auxiliada de forma a obter algumas respostas, irá construindo uma série de concepções precoces sobre a

linguagem escrita, muito antes da entrada para o 1.º ciclo. Segundo Ferreiro & Teberosky (1986), a aprendizagem da leitura

inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto, ou mal disposto, a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu. (p. 11)

Será também dentro das práticas informais que a criança aprenderá as regras da linguagem escrita e as suas funções. Para tal é necessário,, segundo Neves e Martins (1994), que as crianças ao mesmo tempo oiçam “ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejar serem elas próprias leitoras” (p.21).

### **2.1.1 Modelos de escrita**

*“Se a leitura é construída ao longo do desenvolvimento humano, ela é condicionada, porém, pela construção da escrita de cada leitor.”*

(Niza, 2012, p.106)

A partir dos anos 70, surge um interesse pela escrita como objeto de estudo, nomeadamente a partir dos trabalhos de Teberosky e Ferreiro, que, dentro de uma perspectiva piagetiana, se debruçaram sobre a gênese da escrita nas crianças (Ferreiro e Teberosky, 1986). Em Portugal, Martins realizou e orientou estudos sobre as conceptualizações infantis acerca da escrita, contribuindo desta forma para a reflexão sobre os métodos tradicionais de aprendizagens, na escola. No seguimento dos trabalhos da autora, começaram a surgir, em Portugal, investigações centradas na

análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita. Destas investigações estruturaram-se alguns modelos em que a escrita é analisada como um processo cognitivo, um processo mental individual, que apresenta algumas características gerais, presentes no comportamento de todos aqueles que escrevem (Martins e Niza, 1998).

Tradicionalmente o ensino da escrita só devia iniciar-se quando a criança manifestasse um certo grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas gerais (lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal), eram os pré-requisitos da escrita. Hoje, a aprendizagem da escrita não se confunde com os domínios motores, mas sim com a prática efetiva de escrever. Aprende-se a escrever, desenhando as letras e escrevendo, “o prazer de ler deve radicar no prazer de desenhar” (Niza, 2012, p. 107). Desenhar é passar para o papel, simbolicamente, a nossa vida. Este não é um processo mimético, envolve a resolução de vários problemas, tais como: objetivo com que se escreve; para quem se escreve; grau de conhecimento que se tem pelo assunto que se escreve; tipo de texto; a organização sintática; a separação de palavras e a escolha de letras a utilizar (Martins e Niza, 1998). Porém, como refere Niza (2012)

Escrever . . . é coisa que só se aprende apoiados pela intencionalidade e pelo saber de quem ensina e, normalmente, na escola. Esta é, desde há séculos, a instituição da escrita. Através da linguagem se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona. (p. 341)

O processo de consciencialização das transformação do oral em escrito deverá ser apoiado pelo professor, sendo que, para isso, ele deverá fazer os registos das falas ou dos pensamentos das crianças. Segundo Niza (2012), mesmo esta escrita deve ser considerada como um processo de “comunicação funcional” (p.107), ou seja, uma escrita que decorre do interesse e necessidade de quem escreve.

No entanto, na chegada ao primeiro ano do 1.º ciclo, o enfoque dos professores passa a ser a questão leitura e quais os métodos utilizar para que os seus alunos tenham sucesso na sua aprendizagem. Descorando a escrita, nas nossas salas de aula, esta vai

aparecendo em registros depurados de significância para a criança e o investimento em perceber os seus mecanismos e nela investir são muito medíocres. A leitura é vista como o princípio da escrita.

Segundo Teberosky (2000), não podemos esquecer a natureza da escrita como um objeto cultural, o conhecimento do escrito começa em situações da vida real, em atividades e ambientes reais. Aprendendo as funções da escrita, ela estará a fazer parte do processo de leitura e escrita. Se a experiência de escrita não corresponder a uma experiência real, estaremos a contrariar todo o processo evolutivo e natural da aprendizagem.

Como afirma Niza (2012)

Os professores de Língua Portuguesa ... consideram normalmente que o seu contributo para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita assenta, sobretudo, no trabalho de correcção sobre as composições escritas que espaçadamente encomendam para corrigirem em casa, longe dos alunos. Creem no efeito mágico de guiar a aprendizagem da escrita dos alunos através dessa longa e pesada tarefa de correcção diferida, introduzindo nos seus textos comentários corretivos, nem sempre estimulantes, em vez do diálogo reflexivo e do esforço de compreensão que a escrita do outro pediria para aperfeiçoamento das suas competências textuais. (p. 475)

Com efeito, este descorar da escrita não se revela apenas nos nossos professores, e ao nível nacional. Esta informação chega-nos de todo o mundo, e começa pelos estudos internacionais de avaliação dos níveis de literacia que apenas se debruçam sobre o contexto da leitura.

#### **2.1.1.1. Modelos Lineares de Escrita**

Os modelos lineares da escrita (Rohman e Wlecke, 1964; King,1978) explicam o processo da escrita ao longo de vários momentos. Iniciam-se pela intenção e objetivos

de quem escreve, continuam através do significado daquilo que se quer comunicar e, posteriormente, organizam-se sintaticamente através da estruturação de frases, que vão sendo codificadas no sistema alfabético. Por fim, se existir alguma falha, todos os momentos terão de ser de novo percorridos por aquele que quer escrever. Estes modelos traduzem uma concepção rígida e simplificadora da escrita. Esta é entendida como uma atividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua elaboração mental (Martins e Niza, 1998). Fazem parte destes modelos as seguintes etapas: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita. A pré-escrita consiste no momento em que quem vai escrever começa a pensar naquilo que vai querer dizer por escrito, indo desde a intenção de escrever até à planificação e à articulação pensamento-linguagem. A escrita é o ato de escrita, ou seja, aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras. Este é o momento da produção, de passar do pensamento para o papel. Por fim, a reescrita, com a supressão, substituição ou acrescentar de palavras, sendo também o momento da avaliação e de correção.

As críticas a este modelo incidem no facto de ser demasiado simplificador, na medida em que defende uma sequência fixa e linear de produção, que vai desde a pré escrita até à reescrita. Com este modelo, o pensamento é considerado anterior à linguagem, mas esta tem múltiplas formas de pensamento: pensar em palavras e escrever palavras são processos cognitivos interativos e recíprocos (Martins e Niza, 1998).

#### **2.1.1.2. Modelos Não Lineares de Escrita**

Os modelos não lineares de escrita foram desenvolvidos nos anos 80, por Hayes e Flower, que desenvolveram uma nova concepção da escrita enquanto um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto, em que se tem em conta o ambiente envolvente da tarefa. Tudo o que é exterior ao escritor pode influenciar a produção, no momento da realização da tarefa de escrita. Neste modelo, são tidos em conta os conhecimentos de quem escreve, do que este conhece acerca do assunto, a forma se organiza o texto e aquilo que se sabe acerca das características de diferentes tipos de texto (Martins e Niza, 1998). As fases deste modelo contemplam: a planificação; a tradução e a revisão. Na primeira fase, o escritor procurará informação e organizará as suas notas. Posteriormente passará à tradução, em que passa o seu

plano de escrita para frases escritas perceptíveis de leitura. Por fim, o escritor revê o seu texto a fim de o melhorar.

Estes modelos baseiam-se sobretudo na atividade cognitiva do escritor, valorizando fundamentalmente a interação entre este e o próprio texto e não tem em conta o facto de qualquer construção do conhecimento ser uma atividade humana (Martins e Niza, 1998).

### **2.1.1.3. Perspetivas Sociais da escrita**

Atualmente muitos investigadores preferem considerar as perspetivas sociais da escrita, ao invés do conceito de modelo. Segundo esta perspetiva, a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu texto é fundamental para o processo de escrita. Esta funcionalidade implica considerar o assunto sobre o qual se vai escrever e as condições em que se escreve, os objetivos com que se escreve e para quem se está a escrever (Martins e Niza, 1998).

A representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é então determinante para o processo de escrita e nela se insere a escolha de um tema e a situação de escrita; o assunto sobre o qual se vai escrever e quais as condições em que se escreve; as finalidades da escrita e os objetivos; os destinatários. Nesta perspetiva, a questão da interação com os outros através da escrita é fundamental e residem aprendizagens sociais (aprende-se a ter em conta a opinião dos outros) e aprendizagens textuais (no trabalho a par tomando consciência, e explicando, os processos da escrita ao outro). Tal como afirmam Martins e Niza (1998) “a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas o conjunto de atividades desenvolvidas para se chegar a esse produto” (p. 170).

O que fazer para retomar a escola como um lugar da escrita na mediação da herança cultural? Dá-se centralidade à comunicação e à linguagem quando se produzem textos (produção, edição e difusão), ou seja, nos circuitos de comunicação, sistemáticos, de circulação interna às atividades escolares e alargados a redes virtuais de troca. A produção de textos orais e escritos deve ser intencional em todas as práticas

curriculares. Para Niza (2012), o trabalho de alfabetização decorre da determinação de criar nos alunos a necessidade de comunicar por escrito, ajudados a apropriar-se dos meios para o conseguir. Parte-se do registo pelo professor do que querem contar e é “esse ato de dizer para escrever que faz emergir a escrita pessoal do que os alunos ‘escritores’ querem comunicar por escrito” (p. 487).

## 2.2. Leitura

*“ Antes de aprender realmente a ler,  
a criança tem de fazer uma ideia do que é a leitura.*

*(...) Não podemos ter o desejo de ler  
se não soubermos o que isso é.”*

(José Morais, 1997)

À pergunta “o que é ler?” sempre existiram inúmeras respostas e continuarão a existir, ao longo de muitos anos. As respostas são variadas devido a todo o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais a que a condição humana está sujeita, bem como à evolução da investigação nesta área. Não é nosso objetivo descrever exaustivamente todas as definições de leitura, pelo que nos cingimos apenas a algumas perspetivas que consideramos mais relevantes.

No período anterior à Revolução Industrial, a leitura era só para uma minoria de pessoas. Hoje é reconhecido por todos que ler também é um direito. Porém, as estatísticas, feitas por letrados aos iletrados, revelam que estes últimos continuam a ser uma grande maioria. Na opinião de Morais (1997), quando as condições materiais e cognitivas da atividade da leitura estiverem reunidas, a dimensão pessoal da leitura poderá verdadeiramente expandir-se e nesse sentido “a experiência de vida projeta-se inevitavelmente no exercício da leitura” (p. 25). Como refere Martins (1996):

Durante muitos anos o ato de ler foi entendido como uma operação essencialmente perceptiva – pensava-se que a leitura se apoiava essencialmente na análise auditiva e visual e que um dos elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura era o desenvolvimento sensorial e motor. (p. 25)

Para alguns autores, ler é saber decifrar, ou seja, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras escritas mesmo que a pessoa que o faz não compreenda o seu significado.

Para outros, ler é compreender o sentido do texto, para outros é raciocinar (Viana e Teixeira, 2002, p. 9). Por sua vez, Morais (1997) afirma que a leitura é uma forma particular de aquisição de informação, que varia e depende, inevitavelmente, das características da sociedade em que o indivíduo está inserido e da forma como ela o afecta. Ao que parece as definições de leitura não são consensuais.

Décadas mais tarde, autores como Charmeux (1975); Goodman (1968) e Smith (1978), citados por Viana & Teixeira (2002), olhavam para a importância do papel ativo do leitor. Durante décadas, investigadores consideravam que a compreensão na leitura era apenas “um conjunto de sub-habilidades a ensinar sucessivamente de forma hierarquizadas (descodificar, encontrar a sequência das acções, identificar a ideia principal...)” (Giasson, 1990, p. 17). Hoje em dia o paradigma da compreensão da leitura evoluiu e esta é vista como um “processo holístico ou unitário” (Giasson, 1990, p. 18), em que as habilidades não são analisadas separadamente mas em constante interação umas com as outras. Segundo Giasson, o leitor “cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (1990, p. 19), inferindo esta postura no que é tomado por normal pelos professores. Postura essa que passa por querer que o aluno apenas compreenda o que o autor escreveu, utilizando para isso convenções já determinadas à partida, colocando de parte as informações que o leitor já possui e conhece. O leitor, com as suas estruturas de sujeito e os seus processos de leitura, tem então um papel ativo perante a leitura interpretando um texto mediante os seus conhecimentos, a sua intenção e dos outros elementos do contexto - psicológico, social, físico (Giasson, 1990). Leitor, texto e contexto são então as três variáveis indissociáveis a considerar na compreensão da leitura.

No geral, os autores acima referidos defendem a leitura como “a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor” (Viana & Teixeira, 2002, p. 12). Nas abordagens mais tradicionais, a aprendizagem da leitura é basicamente vista como o ato mecânico e hierarquizado, em que a criança primeiro aprende todas as regras e só depois inicia a aprendizagem propriamente dita.

Dentro das diferentes e inúmeras definições, o processo de aprender a ler é então resumido sob três pontos de vista (Viana e Teixeira, 2002, p.14): (i) aprender a ler significa aprender a decodificar palavras; (ii) aprender a ler significa aprender a identificar palavras e a obter significado; (iii) aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado.

Sim-Sim (2007) aborda a questão da aprendizagem da leitura mas sob o ponto de vista do papel do adulto (professor/educador) e do “ensinar a ler”, referindo que se trata de “ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, a dar às crianças ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (p. 7).

A perspetiva do “ensinar a ler” é contrariada por Jolibert (1984), quando afirma que “não se ensina uma criança a ler, é ela que aprende a ler com a nossa ajuda, a dos colegas e a de diversos materiais da aula, mas também com a ajuda dos pais e de todos os leitores que encontra” (p.18). Cabe então ao professor saber em que medida um ou outro método é o mais adequado à população com quem irá trabalhar. Não esquecendo o facto de que nenhum método é linear, o professor deverá, por isso, ter em conta o contexto social onde está inserida a escola e os alunos.

De seguida apresentamos alguns ambientes promotores da aprendizagem da leitura, bem como os vários modelos de leitura existentes e que são utilizados pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquando a formalização do ensino da leitura.

### 2.2.1. Modelos de leitura

*“... as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura.”*

Viana & Teixeira (2002, p.93)

A forma de realizar a aprendizagem da leitura foi sofrendo alterações ao longo dos séculos. Marcelino (2008) compila toda a história dos métodos de iniciação à leitura que são resumidos a três grandes grupos de Métodos: o Sintético ou Fónicos, os Analítico ou Global e os Mistos. O primeiro prima pela estratégia de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas), o segundo privilegia estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias globais) e o terceiro pela junção dos dois citados anteriormente (Viana, Ribeiro & Santos, 2007).

Segundo Viana, Ribeiro e Santos (2007), os diferentes métodos de aprendizagem de leitura organizam-se em três grandes modelos: os ascendentes, que contemplam os métodos fónico ou sintético (método fónico alfabético, fonémico e silábico); os descendentes, onde se inserem os métodos globais (global natural, global de frases, global de palavras) e, por fim, os modelos interativos, que suportam os métodos mistos (analítico-sintéticos).

Ao longo da evolução da sociedade e em consonância com as diferentes correntes teóricas que surgiram, estes foram sendo alvo de análises e reflexões, e exprimindo diferentes concepções do ato de ler. Dentro dos grandes grupos de modelos, surgem os vários métodos de aprendizagem. De seguida, descreveremos, de forma genérica, os três de grupos de modelos de processamento da informação: globais ou analíticos; fónico ou sintético e interativo ou misto.

### **2.2.1.1 .Métodos fônicos ou sintéticos**

Estes modelos integram-se no modo de processar a informação, ou seja, atribuem uma grande importância à descodificação (Cunha, 2011). Segundo Velasquez (2004), caracterizam-se por “considerarem o processo da leitura como sendo determinado pelas características do texto” (p.96).

Em primeiro lugar, o leitor reconhece a letra que, combinada em sílabas, permitirá o reconhecimento da palavra e, posteriormente, compreende a frase e processa o texto. Para os defensores destes modelos, a compreensão é consequência do reconhecimento da palavra (Viana & Teixeira, 2002). A descodificação e a correspondência grafo-fonológica são os pressupostos da leitura. A tónica está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som), sendo necessário que a criança seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas do seu idioma, para depois poder relacioná-los a sinais gráficos (Pereira, 2009; cit. por Cunha, 2011).

A mediação fonológica é a única via de acesso para o significado, pois para estes modelos não interessa o contexto do texto. Velasquez (2004) acrescenta que para estes métodos “a compreensão da leitura depende do processamento de letras e palavras, uma vez que é alcançada a partir da sonoridade das palavras que são “ouvidas” pela mente” (p.96).

Estes métodos privilegiam como modelo de iniciação à leitura os também designados modelos alfabéticos, fônicos e silábicos, segundo a sua ênfase seja a letra, a sílaba ou a palavra.

Desde o início do processo de ensino/aprendizagem, existe uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos). (Cunha, S., 2011).

O ensino inicia-se pela letra, o fonema associa-se à sua representação gráfica e, através da junção de letras em sílabas, formam-se as palavras, que, por sua vez, formam frases. Não se deve passar para um par fonema/grafema sem o anteriormente ensinado estar bem consolidado em termos de aprendizagem (Ferreiro & Teberosky, 1984). Esta abordagem começa pelo ensino das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais de silabação direta e, com estas sílabas, as crianças vão formando algumas palavras (Viana & Teixeira, 2002).

### **2.2.1.2 Métodos globais ou analíticos**

Nestes modelos, o sujeito prevê o significado de um texto, isto é, dirige a si próprio perguntas sobre o texto. Ao contrário dos modelos anteriores, as decisões tomadas nos níveis mais elevados são usadas para guiar as escolhas nos níveis mais básicos (Viana & Teixeira, 2002).

um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Assim, no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples (Cunha, S. 2011)

Estes são modelos que se baseiam, segundo Goodman & Gollasch (1980), na ideia de que ler consiste em construir o significado de um texto, com o mínimo de esforço e de tempo, selecionando o leitor os índices mais produtivos para poder construir esse significado (Martins & Niza, 1998). O acesso ao sentido faz-se pelo reconhecimento imediato de palavras, sem descodificação. Os bons leitores constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que da informação gráfica contida no texto (Velásquez, 2004).

Segundo Martins & Niza (1998), perante estes modelos, o leitor faz uma leitura visual, utilizando para isso os conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto. O leitor reage ao texto a partir das suas experiências e expectativas e constrói a sua compreensão. Ao contrário dos modelos anteriormente descritos, estes enfatizam a importância do contexto dentro de um texto. Segundo os defensores destes modelos, Goodman, Marcel, Siple e Smith (Viana & Teixeira, 2002) aprendemos a ler, lendo. O ponto de partida para a leitura são os processos de ordem superior e a leitura visual (reconhecimento da palavra sem descodificação).

Fazem parte dos modelos descendentes, os métodos analíticos ou globais, globais de frases ou de palavras. No geral, o professor toma como ponto de partida frases que resumem ou ilustram conversas das crianças; o professor escreve no quadro as frases, para que as crianças entendam a ligação entre o oral e o escrito. Numa segunda fase, a criança reconhece a frase escrita e repete-a. E assim, quase “naturalmente”, a criança vai reconhecer, compreender, memorizar e “ler” algumas palavras. A leitura torna-se “um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e de verificações das hipóteses produzidas” (Martins, 1996, p. 33).

Dado que a aprendizagem da escrita é feita em simultâneo com a aprendizagem da leitura, as palavras são olhadas com atenção, identificadas, encontradas entre outras, pronunciadas em voz alta, decompostas, copiadas e depois escritas. Esta decomposição das palavras vai permitir abordar, de forma implícita, noções gramaticais e ortográficas (Viana & Teixeira, 2002). A criança vai compreendendo que, a partir de algumas palavras, vai poder construir novas palavras até chegar à individualização da letra, ou seja, “parte-se do estudo de estruturas complexas para que, no final do processo, a criança seja capaz de distinguir, nesta complexidade, os seus elementos mais simples: as sílabas e as letras” (Viana e Teixeira, 2002, p.99). É um método que implica uma pedagogia ativa, em que a criança é o agente principal da aprendizagem.

Em suma, os modelos ascendentes e os descendentes enfatizam determinadas competências, em detrimento de outras, embora o domínio de competências de ambos os modelos, seja necessário à formação de um leitor experiente.

### **2.2.1.3. Métodos interativos ou mistos**

O modelo interativo ou misto de leitura surge conciliando as duas posições extremas tomadas pelos métodos anteriormente descritos (Marcelino, 2008). Segundo Stanovich (1980), defensor dos modelos interativos, “interactive models provide a better account of the existing data on the use of orthographic structure and sentence context by good and poor readers” (p. 32). É um processo interativo, que envolve o processamento do texto com as experiências e expectativas que o leitor tem sobre ele. Daí considerarem “que uma das causas das diferenças individuais entre leitores reside nos diferentes conhecimentos de base de que estes dispõem quando abordam um texto escrito” (Martins, 1996, p.35). Nesta perspectiva, ler é ser capaz de simultaneamente compreender e de pronunciar a linguagem escrita.

Será de realçar o facto de a utilização destes modelos se basear totalmente na experiência vivida com a aprendizagem da leitura, logo são estes modelos que se aplicam a alunos já letrados. “Crianças da mesma idade têm diferentes conceptualizações sobre a linguagem escrita, o que se deve, mais uma vez, às oportunidades de interação com a linguagem escrita” (Martins, 1996, p.139).

Para os defensores deste modelo, ler é “o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação” (Martins, 1996, p. 41). Ler é ser capaz de compreender e pronunciar a linguagem escrita.

Como conclusão, a descoberta do processo pelo qual os leitores e os não leitores acedem ao significado do texto escrito é um dos principais objetivos dos modelos de leitura. A opção de utilização de determinados modelos e de um tipo de método é sempre uma escolha pessoal do professor. Todo o aluno é um potencial leitor e aquando da escolha do método, o professor tem de estar consciente da heterogeneidade cada vez mais acentuada dos alunos, das escolas e das famílias. No entanto, a resposta ao melhor método para a aprendizagem da leitura deverá ainda ter em conta o contexto sócio económico onde a escola está inserida, o nível intelectual e motivacional das crianças, as suas experiências anteriores em termos de linguagem oral e escrita, a língua de alfabetização e o conhecimento do método por parte do professor.

Vários são os estudos que confrontam a eficácia dos métodos na aprendizagem da leitura (Cary e Verhaeghe, 2005; Chall, 1967, 1983; Viana, Ribeiro e Santos, 2007; Williams, 1979). A autora Chall (1967, 1983) verificou que “i) as crianças ensinadas pelo método global, mais cedo mostravam compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; ii) as crianças ensinadas pelo fônico apresentavam avanços no reconhecimento de palavras. Estas últimas, no fim do 2.º ano, alcançavam as outras no que respeita à leitura silenciosa e à velocidade de leitura, compreensão e vocabulário” (Viana e Teixeira, 2002, p. 102). Williams (1979) continuou os estudos de Chall e chegou a resultados semelhantes aos da autora. Williams acrescentou que os efeitos dos métodos se podem reduzir quando se controlam os níveis: intelectual, motivacional e sociocultural das crianças, assim como as experiências anteriores ao nível da linguagem oral e escrita (Viana, Ribeiro e Santos, 2007). No estudo longitudinal realizado por Viana, et al. (2007) os resultados obtidos são os mesmo que os de Cary e Verhaeghe (2005), ou seja, no final do 1.º ano as crianças alfabetizadas pelo método analítico-sintético apresentam desempenho superior. No final do 1.º ano, as crianças ensinadas através do método analítico-sintético liam (palavras frequentes, pseudo-palavras) mais depressa e cometendo menos erros do que as crianças ensinadas através do método global. Apesar destas diferenças durante os dois primeiros anos de escolaridade obrigatória, no final do 3.º ano elas dissipam-se.

Para Viana (2007), responder à pergunta de qual o melhor método de ensino para ler e escrever, não é linear, uma vez que temos de ter em conta que as metodologias e estratégias a utilizar não podem ser separadas do contexto educativo em que se inserem; e porque, para além, dos métodos e estratégias existe um mediador – o professor – com todas as suas características. Diz-nos a autora que, sendo o português uma língua de escrita alfabética, isolar um fonema é fundamental, e que há métodos que o colocam no ponto de partida e outros que o colocam no final. Em resumo diz que “o problema está no percurso, ou nas estradas seleccionadas para fazer correr esse método” (Viana, 2005, p.11)

### **2.3 Ambientes promotores da Aprendizagem da Leitura e da escrita**

Segundo Villas-Boas (2001), existem variáveis que podem caracterizar um ambiente familiar favorável ao desenvolvimento das raízes da literacia e, conseqüentemente, à aquisição da leitura. Considerando-se, então, as seguintes variáveis: o uso da linguagem feito pela família; as referências culturais; os hábitos de leitura dos adultos que convivem com a criança; a audição de histórias; as experiências com o mundo e a consciencialização metalinguística. A família será um dos aliados da escola para o sucesso da aquisição e motivação da leitura e deve encontrar aí apoio para auxiliar os seus filhos, participando, desta forma, na sua educação escolar.

Assim, enunciaremos algumas boas práticas com o intuito de se desenvolver um ambiente promotor de leitura e de escrita:

- encorajar a exploração e reflexão sobre o escrito e a sua interpretação;
- promover o prazer e a satisfação da leitura;
- incentivar as explorações e as tentativas de interpretação do texto escrito, de um modo integrado e funcional, com tarefas ajustadas às vivências e rotinas do dia-a-dia, enriquecendo as oportunidades de interação com o texto escrito e estimulantes;
- prestar atenção às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada um;
- promover a articulação e a interação com a família, envolvendo-as nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras.

Para além destes indicadores para um ambiente promotor de envolvimento com a leitura, existem, segundo Mata (2008), algumas sugestões de tarefas escolares possíveis de desenvolver na escola, tais como:

- introduzir com regularidade mensagens escritas ou indicações para as crianças num local previamente acordado;
- construir com as crianças ficheiros de imagens, nos quais cada imagem se encontra associada à respetiva denominação;
- criar uma “coleção de palavras” que conhece, que são recortadas ou escritas pela própria criança e depois guardadas numa caixa ou coladas num caderno;
- colecionar logótipos de vários restaurantes, supermercados, embalagens de cereais ou de outros produtos conhecidos e incentivar a sua leitura;

- etiquetar cabides e materiais pessoais com os nomes das crianças, utilizar os nomes em diferentes contextos e rotinas, incentivando a sua identificação;
- valorizar as tentativas de escrita e incentivar as crianças para “lerem” as suas próprias produções;
- introduzir momentos de leitura coletiva;
- introduzir etiquetas na sala e efetuar, gradualmente, a sua exploração nas rotinas da sala ou no desenvolvimento de tarefas propostas;
- criar oportunidades de correspondência com crianças de outros jardins-de-infância e de outros locais;
- proporcionar, frequentemente, momentos de leitura de histórias - identificar o seu autor, o ilustrador e de, a partir do título da história, anteciparem o conteúdo;
- ler e facilitar o acesso a leituras de qualidade e diversificadas;
- promover momentos de leitura na família, criando um sistema de requisição de livros, combinando e orientando os pais na sua leitura partilhada com os filhos.

Segundo Goldenberg (2003), as práticas eficazes de ensino para a promoção da literacia emergente devem incluir: (i) ambientes letrados em que a palavra impressa pode ser utilizada para diversos e interessantes fins, dando tempo à criança para olhar o livro e lê-lo (ou fingir que o faz); (ii) habilidades específicas (consciência fonológica, nomes das letras / sons, decodificação e estratégias de compreensão) trabalhadas de forma explícita, com instruções diretas e de forma sistemática, de forma a promover o seu automatismo; (iii) conversas e discussões sobre os materiais de leitura a adotar; (iv) concentração nas habilidades e estratégias de reconhecimento de palavras (instruções diretas e técnicas); (v) estratégias sequenciadas estrategicamente, a fim de manter um ambiente desafiador; (vi) estratégias de organização e gestão da sala de aula de forma a maximizar a participação de todos e o uso dos materiais; (vii) enfoque explícito no desenvolvimento da linguagem (incluindo vocabulário); (viii) avaliações válidas e frequentes, usando várias medidas, conforme necessário e apropriado.

A ligação casa-escola deve unir esforços entre as experiências que a criança tem na escola e as que tem em casa, devendo convocar os pais para promover o sucesso académico dos seus filhos. Segundo Villas-Boas (2001), “não só as atitudes parentais

e a sua intenção com os filhos são importantes, mas também que os pais podem ser estimulados e ajudados a apoiar os filhos nos seus trabalhos escolares” (p. 20).

## II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 1. INTRODUÇÃO

*“Uma investigação é, por definição, algo que se procura.  
É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite  
como tal, com todas as hesitações,  
os desvios e as incertezas que isto implica.”*  
(Quivy, 1992, p. 29)

A fase da metodologia confere a solidez à investigação e procura dar resposta a todas as questões e hipóteses colocadas no início do projeto. Tal como Tuckman (2000), afirma “a investigação é uma tentativa sistémica de atribuição de respostas às questões... o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (p.5). Para este trabalho, recorreremos à análise quantitativa para analisar os dados recolhidos. Com efeito, os métodos de investigação de natureza quantitativa implicam um tratamento numérico dos dados, sendo tendencialmente “submetidos a manipulação estatística” (1994, p.93).

Em qualquer investigação científica dá-se resposta à resolução de “problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real” (Fortin, M.F., 1999, p. 15). Através deste processo, iremos adquirir conhecimentos de forma ordenada e sistemática para encontrar respostas para questões que necessitam de uma investigação (Fortin, 1999).

A metodologia desenvolvida em torno de uma pesquisa quantitativa implica cuidado e atenção na formulação do processo de pesquisa (definição de objetivos e hipóteses), como nos próprios métodos de recolha e análise de dados a aplicar, “exige uma maior especificação prévia dos dados que devem ser recolhidos e definição mais precisa das variáveis em presença” (Moreira, 1994, p.149).

Posteriormente, os dados foram exportados para o programa de análise estatística de dados para as ciências sociais, o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), através do qual será feita a análise e retiradas as conclusões. Dada a dimensão da amostra recorreremos a medidas de tipo não-paramétrico. Para o estudo comparativo recorreremos ao teste “U de Mann-Whitney” para amostras independentes. Para o estudo correlaciona recorreremos ao “Rho de Spearman” (uma medida de correlação (ou associação) que estuda a interdependência entre duas variáveis contínuas. Utilizaremos o SPSS na medida em que reconhecemos a sua utilidade e contributo para o progresso da investigação em ciências sociais com resultados de sucesso e grande fiabilidade. Na utilização desta ferramenta estatística convém saber de antemão o que se deseja aferir e quais os meios para obter o que se procura, “dois óbices interpõem-se entre as boas intenções do utilizador e o seu objectivo: saber que teste estatístico utilizar para responder às suas questões; e interpretar corretamente os resultados do cálculo estatístico efectuado” (Pereira, 2004, p.16). A utilização deste *software* de análise estatística para as ciências sociais é de extrema importância, tendo em conta que iremos trabalhar com questionários, um método de recolha de dados que por si só permite obter dados quantificáveis e “proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.189).

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo insere-se numa lógica de investigação quantitativa, uma vez que este tipo de abordagem se insere no objetivo de avaliar a eficácia de um programa de boas práticas de literacia, ao longo de um ano letivo, através da quantificação dos resultados dos testes aplicados.

A abordagem quantitativa, baseada na perspectiva teórica do positivismo, constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objectivos no que concerne às variáveis em estudo. No método quantitativo, o controlo permite delimitar o problema de investigação e suprimir os efeitos de

variáveis estranhas. As estratégias tais como o controlo, os instrumentos metodológicos e a análise estatística visam tornar os dados válidos, isto é, assegurar uma representação da realidade, de modo a que estes dados sejam generalizáveis a outras populações.” (Fortin, M. F., 1999, p. 322)

Para a concretização deste estudo, foi aplicado um questionário - Questionário das Boas Práticas e Hábitos de Literacia (Anexo A) aos pais de duas turmas (uma de controlo e outra experimental), um teste Avaliação do Desenvolvimento da Literacia (Villas-Boas, 2001) (Anexo B) aos alunos dessas mesmas duas turmas e um programa de intervenção, concebido pela investigadora (Anexo C), e implementado em sala de aula, com famílias e respetivos alunos. Toda a intervenção foi realizada com os alunos, e respetivas famílias, inscritos nas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.), de duas turmas do 1.º ano de ensino básico, de uma escola pública inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritário.

Estudar o fenómeno da Literacia Familiar passa por, como nos diz Mata e Pacheco (2009), estudar a sua caracterização e “pelo estudo de eventuais impactos dessas práticas nas aquisições e desenvolvimento das competências de literacia dos membros da família”(p. 1741). Foi objetivo deste trabalho estudar as práticas de literacia familiar da nossa amostra, construir um programa de boas práticas de literacia e, após a sua aplicação, avaliar o seu impacto nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças dessas famílias.

## **2.1. Instrumentos**

A escolha dos instrumentos, acima referidos, surge no seguimento de trabalhos realizados por investigadores portugueses tanto no questionário, como no teste de Avaliação de Desenvolvimento da Literacia. O Questionário sobre Hábitos e Práticas de Literacia foi construído e aplicado pela professora Lourdes Mata (2002) e tem a sua apresentação no ponto 2.1.1. O segundo instrumento foi adaptado pela professora Maria Adelina Villas-Boas (2001), a partir do “*Test of Early Reading Ability*” (Reid *et*

al., 1981). Villas-Boas, Sim-Sim e Amor adaptaram-no (2001) às características linguísticas e culturais portuguesas, passando-o a designar-se teste de Avaliação de Desenvolvimento da Literacia (T.D.L. – Teste de Desenvolvimento da Literacia). Este encontra-se descrito no ponto 2.1.2.

No início do nosso estudo, optámos imediatamente pela escolha destes instrumentos, quer para analisar os práticas de literacia dos pais, quer para testar o desenvolvimento de literacia ao longo do Programa. O Programa foi construído por nós, à luz do que já estava previsto no projeto em que a investigadora se encontrava inserida, o Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa. Encontra-se em anexo neste trabalho com algumas das planificações utilizadas.

### **2.1.1. Questionário sobre Hábitos e Práticas de Literacia (Lourdes Mata, 2006)**

Em relação à adoção de questionários, cremos que este instrumento (ver Anexo A) responde às necessidades do nosso estudo, ou seja, transforma em dados as informações solicitadas aos inquiridos. Segundo Freixo (2011) um questionário é

um instrumento de recolha de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos (p. 197).

Trata-se de uma técnica de recolha de dados, utilizada na investigação quantitativa, que tem como finalidade estudar determinada população. Tal como afirma Tuckman (1994), “é um grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (p. 338).

É um instrumento que requer, durante a sua construção, muita exigência por parte do investigador (aspeto gráfico, clareza das perguntas e respostas, organização), pois no momento em que está a ser respondido, não há possibilidade de esclarecer dúvidas junto dos inquiridos.

O instrumento por nós escolhido foi o Questionário sobre Práticas e Hábitos de Leitura (Mata, 2002) (ver Anexo A), que permite “proceder a uma caracterização da percepção que os pais tinham, das práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar” (p. 224). Tal como a autora, considerámos três aspetos distintos neste questionário: as práticas de literacia dos pais presenciadas pelos filhos (tabela 1 e 2); as práticas dos pais em conjunto com os seus filhos (tabela 3, 4 e 5) e também as práticas dos filhos sozinhos (tabela 6 e 7). O registo da frequência de ocorrência das práticas utilizado foi numa escala de quatro pontos: várias vezes por semana, algumas vezes por semana, raramente, nunca. Procurámos também com este questionário aferir o ambiente físico de literacia, ou seja, o tipo de materiais de leitura escrita que existem nas casas dos inquiridos, a sua localização bem como a frequência de utilização.

O questionário está dividido em cinco grupos com um total de cento e vinte e duas questões, sendo que o primeiro grupo diz respeito às Práticas de Leitura e Práticas de Escrita dos pais, presenciadas pelos filhos. Este grupo contém 22 questões e procura fazer o levantamento das práticas de leitura e de escrita que a criança pode observar a serem realizadas pelos seus pais ou outros elementos familiares, e a frequência com que o fazem.

O segundo grupo diz respeito às Práticas de Leitura e Práticas de Escrita partilhadas. Este grupo contém 44 questões, que caracterizam as situações concretas em que ocorreram as interações em torno da leitura e escrita, e a frequência com que o fazem. Para além dos pais, também procura especificar quem se envolve nas práticas partilhadas de leitura com as crianças. Um dos aspetos analisados foi a prática de leitura de histórias, uma das maiores sugestões passadas aos encarregados de educação, durante a realização do nosso programa. O terceiro grupo diz respeito à caracterização das Práticas de Leitura e Escrita da criança sozinha. Este grupo contém 31 questões. O quarto grupo diz respeito aos materiais de leitura e de escrita presentes em casa e a sua acessibilidade. Este grupo contém 16 questões. O quinto grupo pretende recolher informação sobre a deslocação a bibliotecas e livrarias, e frequência de aquisição de livros para casa.

Genericamente trata-se de uma escala de Lickert de quatro pontos traduzindo frequência (Raramente, Algumas vezes por mês, Várias vezes por semana, Não Responde).

### **2.1.2. Teste Avaliação do Desenvolvimento da Literacia (Maria Adelina Villas-Boas, 2001)**

Em relação ao teste aplicado aos alunos “Avaliação do Desenvolvimento da Literacia” (ver Anexo B)<sup>1</sup>, este, segundo Villas-Boas (2001), resultou da adaptação e ensaio prévio do teste “*Test of Early Reading Ability*”. A autora verificou que em Portugal não existiam testes semelhantes a este, validados para a população portuguesa, e adaptou-o às características linguísticas e culturais da nossa população. É um teste que permite

medir os esforços que as crianças fazem, a partir dos três anos de idade e em todos os níveis socioeconómicos, para descobrir o significado do texto impresso (o escrito), as convenções arbitrárias da leitura e da escrita e para aprender o alfabeto e o seu uso. (p. 13)

Utilizámos este instrumento na investigação como pré e pós teste, sendo que o mesmo permite avaliar a preparação espontânea para a leitura. Entre os seus objetivos destacam-se: avaliar o desenvolvimento da literacia, identificação das dificuldades, “documentar o progresso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita e de sugerir estratégias mais adequadas à sua instrução (Villas-Boas, 2001, p. 14).

Este instrumento permite avaliar três dimensões do desenvolvimento da literacia: (i) consciência grafonética; (ii) consciência das convenções da escrita e (iii) consciência da informação semântica. É constituído por 50 itens, numerados de 1 a 50. Cada item corresponde a um cartão, com exceção de três itens, constituídos por mais de um cartão.

---

<sup>1</sup> Anexámos somente uma parte do “Teste de Avaliação de Desenvolvimento da Literacia”, devido à sua extensão. Em anexo encontram-se os cartões e a “Folha de Respostas”, ficando a faltar o “Guião de aplicação e apreciação do desempenho”.

Na Consciência Grafonética (CS), o teste destina-se a avaliar o conhecimento dos símbolos (letras e algarismos) e as suas funções: Conhecimentos do nome das letras e de outros símbolos (*itens* 3, 5, 9, 10, 11, 12, 23, 41); Leitura oral (*itens* 20, 26, 28, 29, 49, 50); Correção de provas/ descoberta de erros (*itens* 37, 48).

Na Consciência das convenções da escrita (CE), o teste destina-se a avaliar o conhecimento das convenções da língua escrita: Relação física com o texto/livro (*itens* 2, 14); Convenções arbitrárias do próprio texto (*itens* 19, 36).

Na Consciência da informação semântica (CEI), o teste destina-se a avaliar a capacidade da criança para construir o conhecimento do significado do escrito, e é avaliada em 30 dos 50 *itens*, em três situacionais: Contextos situacionais (1, 6, 7, 13, 15, 18, 21, 22, 25, 27, 35, 47); Relação entre vocábulos (0, 31, 32, 33, 34, 42, 45); Compreensão do discurso (4, 8, 17, 24, 38, 39, 40, 43, 44, 46).

Os tipos de respostas dados inserem-se em três tipos:

1. Identifica o símbolo e as convenções referentes à linguagem escrita;
2. Lê silenciosamente.
3. Lê em voz alta.

Cada resposta correta foi cotada com dois valores e as respostas incorretas ou não respondidas cotadas com um ponto, cada uma das dimensões foi calculada pelo somatório dos valores obtidos em cada uma das suas questões constituintes. A aplicação do teste foi feita de forma individual e para o efeito foi utilizado o espaço da biblioteca da escola, dentro do tempo letivo. As crianças estiveram com a investigadora, um a um, na biblioteca da escola, a realizar o teste. Os cartões foram sendo apresentados às crianças e, em média, estas demoraram 35 minutos a responder a todo o teste.

A consistência interna do instrumento de avaliação TDL, construído por Villas-Boas, foi verificada tanto em crianças do primeiro nível etário (seis anos) como com as do segundo (sete anos). Recorreram ao cálculo do *Coefficiente Alpha* (Cronbach, 1951). Os valores encontrados nos dois casos ensaiados (.95 e .93 para uma idade média de

seis e de sete anos, respetivamente) revelaram-se muito superiores ao valor de .70, a partir do qual, segundo o autor citado, se pode considerar que um teste tem consistência interna. O TDL é então um instrumento de avaliação significativamente fiável e que, por essa razão, pode ser utilizado com confiança (Villas-Boas, 2001).

### **2.1.3. Programa de Boas Práticas de Literacia**

Depois de aplicado o teste, no início do ano letivo, iniciámos o programa de Boas Práticas de Literacia Familiar (ver Anexo C), com as duas turmas, na hora semanal “Outras Expressões”, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) e com as respetivas famílias. A avaliação do programa foi realizada ao longo da sua implementação. O programa aplicado foi construído mediante os pressupostos de desenvolvimento da Literacia, do programa de Língua Portuguesa do ensino básico homologado pelo Ministério da Educação (2009) e do projeto que a investigadora integra - o Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, mediante o qual, foi inserida nesta disciplina, das A.E.C.. Este último trata-se de um projeto do Instituto Piaget, que teve início em 1989 e termo em 2019, que pretende estimular toda a comunidade educativa para a aprendizagem da escrita e da leitura, baseada no prazer, no lúdico, na descoberta constante. O programa pretende reintroduzir a dimensão poética no sistema educativo e cultural; a nossa cultura literária infanto-juvenil na formação de leitores; e capacitar todos os agentes educativos, de instrumentos, que lhes permitam estar presentes de forma ativa na educação de um leitor, desde os primeiros anos de vida. Resumidamente, podemos dizer que se trata de um projeto de mediação de leitura através da poesia e da literatura para a infância. O programa apresentado apresentou como objetivos dotar as crianças de competências facilitadoras de uma aprendizagem da leitura e da escrita, com sucesso; promover juntos dos pais um conjunto de ações que lhes permitiriam otimizar as suas práticas literárias junto dos filhos.

Dentro do contexto das atividades de enriquecimento curricular, aplicámos aos encarregados de educação das duas turmas e, aos seus educandos, o programa por nós construído. Após uma conversa com os professores titulares, ficou estipulado que, em todas as reuniões de avaliação de período, nós estaríamos presentes, a fim de

aplicarmos o questionário e informação relevante sobre o projeto. Partimos das características familiares identificadas no início do projeto para promover o programa. Tratando-se de famílias de níveis socioeconómicos desfavorecidos desenvolvemos atividades que não só promoveriam boas práticas de literacia, como também abordariamos questões sociais (droga, segurança, educação alimentar) de forma a melhorar as condições sociais da família. As intervenções foram feitas tendo em conta o conhecimento social, cultural e financeiro das famílias. Tal como nos diz Saracho (1997, citado por Cruz, J. 2011), os programas de literacia familiar deverão ser construídos de forma multifacetada e centrando-se na estimulação das crianças, de forma a melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos.

As sessões com os encarregados de educação foram agendadas com os próprios, na primeira reunião de pais, realizada com a professora titular da turma experimental. As sessões com os encarregados de educação foram agendadas, em simultâneo, com as reuniões de pais (uma por período). Um dos objetivos deste programa, que faz interagir os dois sistemas – escola e família - foi o de promover uma aproximação das famílias à escola, com qualidade formativa ao nível das boas práticas de literacia. Para tal, foi essencial criarmos um sentimento de pertença e de grupo entre os pais, a investigadora e os professores envolvidos. Ao nível dos professores titulares, este ponto foi conseguido uma vez que a presença da investigadora e do projeto do Cancioneiro não era uma novidade. Este encontrava-se inserido naquele agrupamento há cinco anos, trabalhando sempre com os grupos do 1.º e 2.º ano, na disciplina “Outras Expressões”, nas A.E.C.. Foram os professores titulares das turmas que estabeleceram o contacto entre a investigadora e os encarregados de educação, embora estes já conhecessem o seu trabalho devido à sua presença no agrupamento. A relação de confiança necessária para iniciar o programa estava criada há vários anos, visto a presença da investigadora fazer parte da rotina das A.E.C.. Pretendíamos também com o programa, ajudar os pais dos alunos a compreender quais as variáveis que influenciam o desenvolvimento literácito e a perceber a importância do seu papel neste tema. Para além disso, era importante aprenderem a usar estratégias que contribuíssem para esse mesmo desenvolvimento, em articulação com a escola e estarem conscientes como estas práticas revertem para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. Tínhamos também como objetivo incutir a criação de rotinas literácitas, uma prática fundamental nas famílias para a construção de hábitos

associados aos livros. Por fim, queríamos proporcionar momentos que aliassem a leitura e a escrita a momentos lúdicos, desafiantes e prazerosos.

Num primeiro momento com os encarregados de educação, apresentámos o programa, solicitámos o preenchimento do questionário (adaptação de Mata, 2006) e esclarecemos dúvidas apresentadas. A partir deste encontro, pretendíamos que os encarregados de educação replicassem as nossas recomendações, em casa, com os seus educandos. Nas nossas sugestões de atividades, recorremos o mais possível ao uso de objetos, materiais existentes em casa e preferências culturais, tais como: construção de listas de compras; leitura partilhada de publicidade; escrita partilhada de materiais que a maioria dos pais utilizava no dia-a-dia (publicidade das suas bancas de venda ambulante); narração de histórias e diálogos após a leitura das histórias; construção de histórias a partir das vivências diárias; criação de um espaço “biblioteca” em casa, onde a criança possa ter acesso a material escrito; partilha de desenhos entre a família; escuta de poesia tradicional; falar com os seus filhos e questioná-los no fim do dia acerca do seu dia, incentivando-os a um discurso oral organizado.

Na primeira sessão do programa, conversando com os encarregados de educação, aferimos se os presentes, por norma, estavam diariamente com os seus filhos e quanto tempo. Nos dois grupos a opinião foi unânime, todos eles estavam a morar com os seus educandos. No grupo de controlo (GC) informámos os pais do intuito desta investigação, e que, apesar de não estarmos a interagir da mesma forma do que no grupo experimental (GE) em nada o investimento nos seus educandos, por parte da investigadora, iria ficar prejudicada. No grupo experimental, depois de aferirmos que quem estava na reunião era quem estaria em casa, ao final do dia (ou seja o mais presente), e era quem iria participar no programa, prosseguimos. De seguida, incidimos nas questões teóricas dos benefícios das boas práticas de literacia, na questão do prazer da leitura, das histórias e da importância dos encarregados de educação dedicarem algum tempo, diariamente, aos seus educandos, ouvindo e valorizando o seu discurso oral. Procurámos aferir se, por norma, os encarregados de educação vivenciavam situações de escrita com os seus educandos e em que contexto. Percebemos que, no geral, ninguém tinha esta prática e nem sequer achavam possível tal acontecer com os seus educandos, uma vez que estavam a iniciar a aprendizagem

da leitura e da escrita agora. Esclarecemos que a participação no programa era sem carácter obrigatório e que se tratava de uma atividade feita com o consentimento do conselho executivo da escola e das professoras titulares. Realçámos também o facto de este programa ser gratuito para as famílias e benéfico para o desenvolvimento dos seus filhos, na área da Língua Portuguesa.

Iniciámos todas as sessões dos pais (sempre em contexto de reunião de pais, com a presença da professora titular) com a narração de uma história (com e sem livro). História esta que já tinha sido utilizada, em contexto do Programa, com os seus filhos. No final de todas as sessões, os pais foram sempre convidados a requisitar um livro da biblioteca e a levarem-no para casa, para trabalharem os exemplos literários dados pela investigadora. Tentámos sempre referenciar o material (livros) que estivesse disponível na biblioteca (de escola e municipal), de forma a que os pais não sentissem que, num primeiro momento, não podiam fazer a atividade devido à ausência deste em casa. À medida que o ano letivo foi decorrendo fomos sempre apoiando os professores titulares nas suas práticas, nomeadamente, na construção e acompanhamento do projeto curricular de turma, que nos dois casos se referia ao incentivo à leitura.

Ao longo das sessões semanais com os alunos do grupo experimental desenvolvemos, de forma sistemática, vários tipos de atividades: momentos de leitura em voz alta, de contos de autor e tradicionais, poesia e canções; reconto; jogos orais – Leitura criativa; registo das frases mais significativas das crianças; memorização de pequenos poemas; utilização da expressão plástica como forma de registo de algumas atividades; leitura de diversos materiais escritos (folhetos de publicidade e revistas) e utilização dos mesmos para construção de pequenas frases com recortes dos folhetos; construção de listas de palavras; leitura de rua (dentro da área vedada da escola); jogos de oralidade. As principais diferenças na atuação com o grupo experimental e o de controlo, com as crianças, foram as seguintes:

- incidência na análise e manipulação de materiais escritos, presentes no quotidiano dos alunos;
- diversidade de materiais escritos presentes na sala de aula;
- leitura de rua (dentro da escola)

- presença de registos escritos das frases, listas de palavras, de compras e textos dos alunos;
- realização de tarefas em casa, mediante o que tinha sido aplicado em sala de aula (contar o seu dia de escola e solicitar que partilhem consigo o mesmo ato; durante o trajeto de deslocação, escola - casa, solicitar e fazer leitura de rua; solicitar à família a narração das histórias de vida (origens, agregados familiares, etc.)
- durante os três períodos, e tendo por base a ligação entre as turmas, e a festa de final do ano letivo, adaptar-se-ão várias histórias com a finalidade de serem apresentadas à escola e à comunidade educativa.

### **2.1.3.1. Materiais**

O material utilizado no nosso programa era constituído por: livros infanto-juvenis, livros de poesia, diversos materiais impressos (jornais, revista Visão Júnior, panfletos publicitários, cartazes, receitas, cartas), material lúdico manipulável (baralhos de cartas), jogos de tabuleiro (puzzle e Scrabble), materiais de desgaste. A lista dos livros utilizados durante o ano letivo, quer com pais quer com alunos, encontra-se em anexo (ver Anexo 4).

### **2.1.3.2. Organização das sessões**

Como já foi referido, o programa incluiu uma sessão semanal, ao longo do ano letivo, com a duração de 45 minutos e, uma sessão trimestral com os pais. A estrutura das sessões pode ser consultado em anexo (Anexo 5).

## **3. Universo visado e construção da amostra**

O estudo foi levado a cabo por uma amostra de 32 alunos e respetivos encarregados de educação, divididos em duas turmas do primeiro ano do Ensino Básico. De um grupo inicial mais alargado, estes trinta e dois alunos, correspondem àqueles que se encontravam inscritos nas A.E.C., daí o diferencial de sujeitos entre o total de alunos matriculados nestes duas turmas e o número de alunos participantes. Aleatoriamente, escolhemos uma das turmas para ser o grupo de controlo e a outra para ser o grupo

experimental. As turmas encontravam-se inseridas num Agrupamento de Escolas, situado no concelho de Almada, integrando programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.).

Para este estudo, definimos um critério de exclusão que consistia no seguinte pré-requisito: todos os alunos participantes (GC e GE) teriam necessariamente de ter a língua portuguesa como sua língua materna, dado o âmbito deste trabalho de investigação.

A constituição definitiva da amostra representa, também, o número de sujeitos que voluntariamente aceitaram participar neste estudo. Em conformidade com as diretrizes, a participação foi totalmente voluntária, decorrendo de consentimento informal e informado. Do mesmo modo, a participação dos seus encarregados de educação foi igualmente voluntária sendo aos mesmos assegurado o direito de não participação e desistência, bem como a garantia de não produção de dano e de defesa integral do anonimato e da identificação pessoal de todos os participantes. Por fim, a todos os participantes, alunos e encarregados de educação, foi assegurado que os dados resultantes deste estudo não teriam outro fim que não a elaboração deste trabalho.

### **3.1. Caracterização da Turma Grupo Controlo (GC)**

O grupo de controlo era constituído por uma turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, doze rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os cinco e os nove anos de idade. Deste total, apenas dezoito alunos participaram enquanto amostra. Todos os alunos têm o português como sua língua materna, apesar de proveniências étnicas diferenciadas. Todos estão bem inseridos e integrados. Os alunos são provenientes de diferentes meios socioeconómicos. Porém, a maioria provém de um meio baixo ou muito baixo, não existindo grandes recursos económicos e sendo alugadas a maioria das habitações onde residem. Todos frequentaram o pré-escolar. Os encarregados de educação dos alunos frequentaram, na sua maioria, o segundo e o terceiro ciclo do Ensino Básico, havendo também um encarregado de educação que tirou um curso superior e um caso

de analfabetismo.

Este caso de analfabetismo reporta a um encarregado de educação (avó) que, no entanto, anuiu à participação no estudo e que efetivamente respondeu ao questionário. No entanto, e por ter sido preenchido em casa, não existiu por parte do investigador controle sobre a forma desse preenchimento.

Os agregados familiares eram, na sua maioria famílias estruturadas e a maioria dos Encarregados de Educação estabelecia contacto com a escola regularmente. Dos questionários entregues, dezoito no total, aos encarregados de educação deste grupo apenas dez o devolveram respondido.

### **3.2. Caracterização da Turma Grupo Experimental (GE)**

O grupo experimental era constituído por uma turma do 1.º ano de escolaridade, com vinte e três alunos, 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Deste total, apenas 14 alunos participaram na amostra. Todo o grupo tinha nacionalidade portuguesa. Os alunos eram provenientes de um meio socioeconómico baixo ou muito baixo, não existindo grandes recursos económicos e sendo alugadas a maioria das habitações onde residem. Os encarregados de educação dos alunos frequentaram, na sua maioria, o segundo e o terceiro ciclo, existindo quatro casos de encarregados de educação que frequentaram o 12.º ano. Todos frequentaram o Pré-Escolar. Dos questionários entregues, catorze no total, aos encarregados de educação deste grupo, treze devolveram-no respondido.

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste ponto do nosso trabalho, iremos proceder à apresentação dos resultados obtidos em ambas as aplicações do Teste de Avaliação de Desenvolvimento de Literacia; bem como os resultados obtidos, no início e no final do programa de boas práticas, relativos aos hábitos e práticas de literacia dos pais.

Ainda neste ponto 4, faremos uma análise comparativa dos resultados obtidos por estes dois instrumentos projetando, desde logo, uma análise conclusiva final.

### **4.1. Apresentação dos resultados da Avaliação de Desenvolvimento da Literacia**

Nesta secção, apresentamos os resultados no que se refere ao teste aplicado aos alunos - Avaliação do Desenvolvimento da Literacia. Este teste foi aplicado às duas turmas como pré teste, no início do ano letivo e como pós teste, no final do ano letivo.

Os resultados são apresentados tendo em conta os valores obtidos nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contexto situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso" em função da variável Grupo (Grupo de Controlo *versus* Grupo Experimental) (cf. Tabela 1). De recordar que, como apresentado anteriormente, estas variáveis emergem da aplicação inicial do Teste de Avaliação de Literacia, sendo computadas pelo cálculo do somatório das questões que a cada uma destas variáveis correspondem. O estudo descritivo apresentado traduz os valores médios e respetivos desvios-padrão para o Grupo de Controlo e para o Grupo Experimental, bem como os valores médios obtidos para totalidade da amostra. Outra nota que cumpre salientar é que estes valores traduzem a codificação da realização e não realização (ou realização incorreta) para efeitos de tratamento estatístico. Assim, à não realização (ou realização incorreta) corresponde um valor de um (1) e à realização um valor de dois (2). Os resultados que apresentaremos de seguida traduzem o somatório dos pontos alcançados por cada um dos participantes neste estudo.

Tabela 1 - Estudo descritivo (Média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contexto situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso" na avaliação inicial, em função do grupo (N=32).

Grupo		Conhecimento das letras inicial	Leitura Oral inicial	Descoberta Erros inicial	Relação Física com o texto inicial	Convenções Arbitrárias Inicial	Contextos Situacionais Inicial	Relação entre Vocábulos Inicial	Compreensão do Discurso Inicial
GC	Média	<b>11,2857</b>	6,7143	<b>2,0000</b>	<b>3,8571</b>	<b>3,2857</b>	<b>19,2857</b>	10,0714	13,1429
	Sd	1,48989	1,06904	0,00000	,36314	,61125	3,02372	2,86797	1,46009
	Min.	8,00	6,00	2,00	3,00	2,00	14,00	7,00	10,00
	Máx	14,00	9,00	2,00	4,00	4,00	24,00	14,00	16,00
GE	Média	10,8889	<b>7,2222</b>	<b>2,0000</b>	3,7222	3,0556	17,7222	<b>10,5556</b>	<b>13,7778</b>
	Sd	1,32349	1,00326	0,00000	,57451	,80237	2,27015	2,79121	1,06027
	Min.	8,00	6,00	2,00	2,00	2,00	14,00	7,00	12,00
	Máx	14,00	9,00	2,00	4,00	4,00	24,00	14,00	16,00
T	Média	11,0625	7,0000	2,0000	3,7813	3,1563	18,4063	10,3438	13,5000
	Sd	1,38977	1,04727	0,00000	,49084	,72332	2,69838	2,78949	1,27000
	Min.	8,00	6,00	2,00	2,00	2,00	14,00	7,00	10,00
	Máx	14,00	9,00	2,00	4,00	4,00	24,00	14,00	16,00

Na avaliação inicial, quando comparado com o Grupo experimental, o Grupo de Controlo obteve valores médios mais elevados no "Conhecimento das letras" (X= 11,29; Sd= 1,49); na "Relação física com o texto" (X= 3,86; Sd= 0,61); nas "Convenções arbitrárias" (X= 3,28; Sd= 0,61) e nos "Contextos situacionais" (X= 19,28; Sd=3, 02). O Grupo Experimental, por sua vez, obteve valores médios mais elevados que o Grupo de Controlo na "Leitura Oral" (X= 7,22; Sd= 1,00), na "Relação entre vocábulos" (X= 10,55; Sd= 2,79) e na "Compreensão do discurso" (X= 13,78; Sd= 1,06). Os valores para a "Descoberta de erros" são iguais nos dois grupos (X= 2,00; Sd= 0,00).

Tabela2 - Estudo descritivo (Média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contexto situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso" na avaliação final, em função do grupo (N=32).

<b>Grupo</b>		<b>CL Final</b>	<b>LO Final</b>	<b>DE Final</b>	<b>RF Final</b>	<b>CA Final</b>	<b>CS Final</b>	<b>RV Final</b>	<b>CD Final</b>
<b>GC</b>	<i>Média</i>	<b>15,4286</b>	9,4286	<b>3,2143</b>	3,9286	<b>3,8571</b>	<b>24,0714</b>	<b>12,8571</b>	<b>15,7143</b>
	<i>Sd</i>	,85163	1,28388	,97496	,26726	,36314	1,81720	1,70326	2,43148
	<i>Min.</i>	14,00	8,00	2,00	3,00	3,00	20,00	9,00	13,00
	<i>Máx</i>	16,00	12,00	4,00	4,00	4,00	26,00	14,00	20,00
<b>GE</b>	<i>Média</i>	15,2778	<b>9,7778</b>	2,8889	<b>4,0000</b>	3,6667	22,9444	12,0556	15,3333
	<i>Sd</i>	1,01782	1,47750	,96338	0,0000 0	,48507	1,69679	2,46080	1,94029
	<i>Min.</i>	13,00	8,00	2,00	4,00	3,00	20,00	7,00	11,00
	<i>Máx</i>	16,00	12,00	4,00	4,00	4,00	25,00	14,00	19,00
<b>T</b>	<i>Média</i>	15,3438	9,6250	3,0313	3,9688	3,7500	23,4375	12,4063	15,5000
	<i>Sd</i>	,93703	1,38541	,96668	,17678	,43994	1,81281	2,16809	2,14024
	<i>Min.</i>	13,00	8,00	2,00	3,00	3,00	20,00	7,00	11,00
	<i>Máx</i>	16,00	12,00	4,00	4,00	4,00	26,00	14,00	20,00

Na avaliação final, houve um desequilíbrio percebido que se mostrou favorável ao grupo de Controlo. Este pontuou em valores médios acima do Experimental nas variáveis "Conhecimento das letras" (X= 15,43; Sd= 0,85); "Descoberta dos erros" (X=3,21; Sd= 0,97); "Convenções arbitrárias" (X=3,86; Sd=0,36); "Contextos situacionais" (X=24,07; Sd=1,82); "Relação entre vocábulos" (X= 12,86; Sd= 1,70) e "Compreensão do discurso" (X= 15,71; Sd= 2,43). O grupo Experimental só pontuou acima do Controlo nas variáveis "Leitura Oral" (X= 9,78; Sd= 1,48) e "Relação física com o texto" (X= 4,00; Sd= 0,00). Na variável "Relação física com o texto", o grupo experimental (X=4,00; Sd=0,00) passou a pontuar acima do grupo de controlo (X=3,93; Sd=0,27), alterando o que foi possível observar na avaliação inicial. Os valores médios obtidos na variável "Descoberta dos erros" permitem perceber que passamos de uma situação de igualdade média para uma situação em que o grupo controlo (X=3,21; Sd=0,97) passa a pontuar acima do grupo experimental (X=2,89; Sd=0,96).

Tendo sido realizado até ao momento um mero estudo descritivo não é possível desde

já afirmar o grau de significância das diferenças observadas entre os alunos do Grupo experimental e do Grupo de Controle, nos dois momentos de aplicação no Teste de Avaliação de Desenvolvimento da Literacia. Por essa razão, levámos a cabo um estudo comparativo, de tipo não paramétrico, com o objetivo de perceber o grau de significância das diferenças observadas entre a avaliação inicial e final de cada um dos grupos em estudo. Esta comparativa (teste de Mann-Whitney) não produziu ou sinalizou diferenças estatisticamente significativas.

No entanto, uma análise de cariz mais qualitativo permite, desde logo, sinalizar que se verifica um desequilíbrio percebido tendencialmente favorável ao Grupo de Controle. Se na avaliação inicial este Grupo obtinha valores médios mais elevados em 4 das variáveis estudadas (Conhecimentos das letras, relação física com o texto, convenções arbitrárias e contextos situacionais), na avaliação final, este Grupo pontua, em valor médio, acima do grupo experimental em seis variáveis (Conhecimento das letras; descoberta de erros; convenções arbitrárias; contextos situacionais; relação entre vocábulos e compreensão do discurso).

O Grupo de Controle, que na sua avaliação inicial obteve valores médios mais elevados que o grupo Experimental em três variáveis (leitura oral, relação entre vocábulos e compreensão do discurso), apenas pontua acima do grupo experimental, na avaliação final, na leitura oral e na relação física com o texto.

Das alterações observadas, existem duas que nos parece valer a pena referenciar: 1) na relação física com o texto, o GE ultrapassa o GC; na descoberta de erros (cujas médias na avaliação inicial eram iguais), o GE vê-se ultrapassado pelo GC. O que este resultados permitem inferir é que o grupo de controlo que, na avaliação inicial, surgia com um desenvolvimento da literacia mais avançado, durante o tempo deste estudo acentuou essa vantagem face ao grupo experimental que, já na avaliação inicial, apresentava menos desenvolvimento em termos de Literacia.

Aparentemente as diferenças do desenvolvimento da Literacia tendem a acentuar-se, por ventura, como consequência do processo de escolarização. Alunos com melhores pré-requisitos para a Literacia tendem a fazer um processo de aprendizagem mais

rápido acentuando as diferenças face aos demais.

*Tabela 3 - Estudo descritivo (Média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores obtidos nas variáveis "Consciência Grafofonética", "Convenções da escrita" e "Informação semântica" e "Score Total do TDL", nas avaliações inicial e final, em função do grupo (N=32).*

<b>Grupo</b>		<b>CG Inicial</b>	<b>CCE Inicial</b>	<b>CIS Inicial</b>	<b>CG Final</b>	<b>CCE Final</b>	<b>CIS Final</b>	<b>Score Total TDL Inicial</b>	<b>Score Total TDL Final</b>
<b>GC</b>	<i>Média</i>	20,0000	<b>7,1429</b>	<b>42,5000</b>	<b>28,0714</b>	<b>7,7857</b>	<b>52,6429</b>	<b>69,6429</b>	<b>88,5000</b>
	<i>Sd</i>	2,25320	,77033	6,22340	2,78635	,57893	5,13820	8,61668	7,69365
	<i>Min.</i>	17,00	6,00	32,00	24,00	6,00	43,00	57,00	74,00
	<i>Máx</i>	25,00	8,00	53,00	32,00	8,00	59,00	85,00	99,00
<b>GE</b>	<i>Média</i>	<b>20,1111</b>	6,7778	42,0556	27,9444	7,6667	50,3333	68,9444	85,9444
	<i>Sd</i>	1,93691	1,16597	4,88060	2,77536	,48507	5,36875	6,88965	8,06935
	<i>Min.</i>	16,00	4,00	34,00	23,00	7,00	38,00	56,00	68,00
	<i>Máx</i>	24,00	8,00	53,00	32,00	8,00	58,00	83,00	98,00
<b>Total</b>	<i>Média</i>	20,0625	6,9375	42,2500	28,0000	7,7188	51,3438	69,2500	87,0625
	<i>Sd</i>	2,04683	1,01401	5,41801	2,73567	,52267	5,31346	7,56904	7,88603
	<i>Min.</i>	16,00	4,00	32,00	23,00	6,00	38,00	56,00	68,00
	<i>Máx</i>	25,00	8,00	53,00	32,00	8,00	59,00	85,00	99,00

Agrupadas as variáveis anteriormente apresentadas em subescalas, a avaliação realizada aos dois grupos de participantes permite-nos perceber que o Grupo de Controlo apresentou valores médios mais elevados na subescala da “Consciência das Convenções da Escrita Inicial” ( $X= 7,14$ ;  $Sd= 0,77$ ) e na “Consciência da Informação Semântica Inicial” ( $X= 42,50$ ;  $Sd= 6,22$ ). Ainda na mesma avaliação, o grupo Experimental obteve uma pontuação média mais elevada que o grupo de Controlo na “Consciência Grafofonética” ( $X= 20,11$ ;  $Sd= 1,94$ ) (cf. tabela 3).

Feita a análise dos valores totais da Escala, observamos, na avaliação inicial, que o Grupo de Controlo ( $X= 69,64$ ;  $Sd= 8,61$ ) obteve uma pontuação média mais elevada que o Grupo de Experimental ( $X= 68,94$ ;  $Sd= 6,89$ ).

Já um olhar sobre os valores médios obtidos na avaliação final, quer nas subescalas do teste, quer no seu Score total, observamos que o grupo de controlo acentuou a sua

diferença face ao grupo experimental, pontuando, em média, mais alto em todas as subescalas dos testes, bem como, novamente, no Score final. Assim, o Grupo de Controlo ( $X= 28,07$ ;  $Sd= 2,78$ ) apresenta valores mais elevados do que o Grupo Experimental ( $X= 27,94$ ;  $Sd= 2,77$ ), assim como, na “Consciência das Convenções Escritas”, em que o Grupo de Controlo ( $X=7,78$ ;  $Sd= 0,58$ ) pontua acima do Grupo Experimental ( $X= 7,67$ ;  $Sd= 0,48$ ). Também na Consciência da Informação Semântica, o Grupo de Controlo ( $X= 52,64$ ;  $Sd= 5,14$ ) tem valores mais elevados do que o Grupo Experimental ( $X=50,33$ ;  $Sd= 5,37$ ). Feita a análise dos valores totais da Escala, observamos, na avaliação final, que o Grupo de Controlo ( $X= 88,50$ ;  $Sd= 7,69$ ) obteve uma pontuação média mais elevada que o grupo de Experimental ( $X= 85,94$ ;  $Sd= 8,07$ ).

Feita a análise dos valores totais da Escala, observamos, na avaliação final, que o grupo de controlo ( $X= 88,50$ ;  $Sd= 7,69$ ) obteve uma pontuação média mais elevada que o grupo experimental ( $X= 85,94$ ;  $Sd= 8,07$ ).

No seguimento da reflexão realizada anteriormente, quando analisamos os resultados de cada um dos grupos, nas avaliações iniciais e finais, em cada uma das variáveis obtidas pela aplicação do TDL, uma análise dos valores médios obtidos em cada uma das subescalas deste teste permite, ainda, reforçar a ideia da aceleração do GC face ao GE no desenvolvimento da Literacia. Visto por subescala, passamos de uma avaliação inicial, em que o GC apresenta valores médios mais elevados em duas subescalas (Consciência das Convenções da Escrita e Consciência da Informação Semântica), para um cenário final em que este grupo obtém valores médios mais elevados do que o GE, em todas as subescalas do teste.

Uma análise aos Scores totais do instrumento permite observar que não só o GC pontua no total do teste acima do GE nos dois momentos de avaliação, como a diferença observada nos valores médios calculados, entre a avaliação inicial e final, é também superior no GC (18,86) que no GE (17).

Mais uma vez fica a ideia de que havendo melhoria em ambos os grupos esta se mostra maior no grupo que na avaliação inicial apresentava um maior

desenvolvimento da Literacia.

Analisámos, também, as diferenças observadas nas diferentes variáveis do desenvolvimento da Literacia, para a totalidade dos sujeitos da amostra (cf. Tabela 4). Assim, calculámos estas diferenças subtraindo aos valores médios finais os valores médios iniciais obtidos nas variáveis referidas. No "Conhecimento das letras" (X=4,28; Sd= 1,27) e (Min.= 2,00; Máx.=7,00); na "Leitura Oral" (X= 2,62; Sd= 1,33) e (Min.=0,00; Máx.= 6,00); na "Descoberta dos erros" (X= 1, 03; Sd= 0,97) e (Min.=0,00; Máx.=2,00); na "Relação física com o texto" (X=0,19; Sd= 0,47) e (Min.=0,00; Máx.= 2,00); nas "Convenções arbitrárias" (X=0, 59; Sd= 0,71) e (Min.= -1,00; Máx.= 2,00); no "Contexto situacionais" (X= 5,03; Sd= 2,30) (Min.= 1,00; Máx.= 10,00); na "Relação entre vocábulos" (X= 2,06; Sd= 2,04) e (Min.=0,00; Máx.= 7,00) e na "Compreensão do discurso" (X= 2,00; Sd= 1,70) e (Min. = -1,00; Máx.= 6,00). Pudemos, desta forma, observar que em todas as variáveis se verificou uma melhoria, traduzida por um valor médio de diferença positivo.

*Tabela 4 - Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contexto situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso" (N=32).*

	N	Min.	Máx.	Média	Sd
<i>Diferença Conhecimento letras</i>	32	2,00	7,00	<b>4,2813</b>	1,27594
<i>Diferença Leitura Oral</i>	32	0,00	6,00	<b>2,6250</b>	1,33803
<i>Diferença Descoberta dos erros</i>	32	0,00	2,00	<b>1,0313</b>	,96668
<i>Diferença Relação Física com o Texto</i>	32	0,00	2,00	<b>,1875</b>	,47093
<i>Diferença Convenções arbitrárias</i>	32	-1,00	2,00	<b>,5938</b>	,71208
<i>Diferença Contextos situacionais</i>	32	1,00	10,00	<b>5,0313</b>	2,30685
<i>Diferença Relação entre vocábulos</i>	32	0,00	7,00	<b>2,0625</b>	2,04683
<i>Diferença Compreensão do discurso</i>	32	-1,00	6,00	<b>2,0000</b>	1,70389

O mesmo cenário pudemos observar quando realizamos o mesmo cálculo para os valores médios obtidos nas três subescalas do TDL (Tabela 5). Assim, a Diferença da Consciência Grafofonética revela ( $X= 7,94$ ;  $Sd= 2,39$ ) e ( $Min.=2,00$ ;  $Máx.= 13,00$ ), a diferença das Convenções da Escrita ( $X= 0,78$ ;  $Sd= 0,87$ ) e ( $Min.=0,00$ ;  $Máx.= 3,00$ ) e, por fim, a diferença da Informação Semântica ( $X= 9,09$ ;  $Sd= 3,85$ ) e ( $Min.=2,00$ ;  $Máx.= 18,00$ ).

*Tabela 5 - Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Consciência Grafofonética", "Convenções da escrita" e "Informação semântica" (N=32)*

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Média</b>	<b>Sd</b>
<i>Diferença Consciência Grafofonética</i>	32	2,00	13,00	7,9375	2,3953 9
<i>Diferença das Convenções da Escrita</i>	32	0,00	3,00	,7813	,87009
<i>Diferença da Informação Semântica</i>	32	2,00	18,00	9,0938	3,8467 4

Uma análise das diferenças observadas no Score total do teste mostra, também, uma variação positiva das médias dos participantes, sendo que obtivemos uma melhoria média de 17,81 pontos ( $Sd=5,23$ ), variando as melhorias observadas entre os 6 e os 29 pontos.

*Tabela 6 - Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "TDL Score Total" (N=32).*

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Média</b>	<b>Sd</b>
<i>Diferença TDL Total</i>	32	6,00	29,00	17,8125	5,23904

Existe, no entanto, uma nota que nos parece significativa e que não gostaríamos de deixar de referir. Se, na tabela 4, conseguimos perceber que existem duas variáveis (convenções arbitrárias e a compreensão do discurso) que nos seus valores mínimos apresentam diferenças negativas (sinónimo de pioria); nas tabelas 5 e 6 as diferenças observadas nas subescalas do TDL e no Score Total do teste são sempre positivas

(sinónimo de melhoria sistemática nas competências dos alunos).

Mais uma vez, reforçamos a ideia de que a diferença entre o GE e o GC não se coloca no plano da existência ou não de melhorias mas na dimensão destas melhorias. Por outras palavras, ambos os grupos melhoram mas o GC, que na avaliação inicial se mostrava mais desenvolvido no que à literacia diz respeito, melhora de forma mais acentuada que o GE.

Posteriormente, quisemos perceber como se expressam estas melhorias em função da variável grupo. Para tal, procedemos a uma análise dos valores médios das diferenças observadas nas oito variáveis de literacia, bem como nas suas dimensões agrupadas e no Score total do TDL, discriminando os sujeitos do grupo de controle e do grupo experimental (Tabela 7).

*Tabela 7 - Estudo descritivo (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Conhecimento das letras", "Leitura Oral", "Descoberta dos erros", "Relação física com o texto", "Convenções arbitrárias", "Contextos situacionais", "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso", em função da variável grupo (N=32).*

<b>Grupo</b>		<b>DCL</b>	<b>DLO</b>	<b>DDE</b>	<b>DRF</b>	<b>DCA</b>	<b>DCS</b>	<b>DRV</b>	<b>DCD</b>
<b>GC</b>	Média	4,1429	<b>2,7143</b>	<b>1,2143</b>	,0714	,5714	4,7857	<b>2,7857</b>	<b>2,5714</b>
	Sd	1,29241	1,58980	,97496	,26726	,64621	2,63639	2,32639	1,74154
	Min.	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
	Máx.	6,00	6,00	2,00	1,00	2,00	10,00	7,00	6,00
<b>GE</b>	Média	<b>4,3889</b>	2,5556	,8889	<b>,2778</b>	<b>,6111</b>	<b>5,2222</b>	1,5000	1,5556
	Sd	1,28973	1,14903	,96338	,57451	,77754	2,07380	1,65387	1,58011
	Min.	2,00	1,00	0,00	0,00	-1,00	1,00	0,00	-1,00
	Máx.	7,00	5,00	2,00	2,00	2,00	8,00	5,00	5,00
<b>Total</b>	Média	4,2813	2,6250	1,0313	,1875	,5938	5,0313	2,0625	2,0000
	Sd	1,27594	1,33803	,96668	,47093	,71208	2,30685	2,04683	1,70389
	Min.	2,00	0,00	0,00	0,00	-1,00	1,00	0,00	-1,00
	Máx.	7,00	6,00	2,00	2,00	2,00	10,00	7,00	6,00

Uma análise permite-nos constatar as diferenças observadas por variável (Cf. Tabela 7), conseguindo perceber que, sendo todas estas positivas, ou seja, existiu ganho nos

dois grupos. Verificou-se um maior ganho do Grupo de Controlo nas variáveis "Leitura Oral" ( $X=2,71$ ;  $Sd=1,59$ ); "Descoberta dos erros" ( $X=1,21$ ;  $Sd=0,97$ ), "Relação entre vocábulos" ( $X=2,78$ ;  $Sd=2,32$ ) e "Compreensão do discurso" ( $X=2,57$ ;  $Sd=1,74$ ). Ao passo que se observa um ganho maior do Grupo Experimental nas variáveis "Conhecimento das letras" ( $X=4,39$ ;  $Sd= 1,29$ ); "Relação física com o texto" ( $X=0,28$ ;  $Sd=0,57$ ); "Convenções arbitrárias" ( $X=0,61$ ;  $Sd=0,78$ ) e "Contextos situacionais" ( $X=5,22$ ;  $Sd=2,07$ ). Equiparam-se em quatro ganhos por grupo.

Não podemos deixar de referir o valor elevado de  $Sd$ , em relação às Médias, nas variáveis "Descoberta de Erros" (Média= 0,889;  $Sd=0,963$ ); "Relação física com o texto" (Média=0,2778;  $Sd=0,574$ ) e "Convenções Arbitrárias" (Média=0,611;  $Sd=0,777$ ) no Grupo Experimental, revelando uma dispersão muito grande, ou seja, valores muito exagerados, levando-nos a crer que existem *outliers* (valores marginais claramente distanciados, para cima ou baixo, da média) nestas três variáveis do Grupo Experimental.

*Tabela 8 - Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais nas variáveis "Consciência Grafofonética", "Convenções da escrita" e "Informação semântica", em função da variável "Grupo" (N=32).*

<i>Grupo</i>		<i>Diferença Consciência Grafofonética</i>	<i>Diferença das Convenções da Escrita</i>	<i>Diferença da Informação Semântica</i>
<i>Grupo de Controlo</i>	Média	<b>8,0714</b>	,6429	<b>10,1429</b>
	Sd	3,02462	,74495	4,48686
	Min.	2,00	0,00	4,00
	Máx.	13,00	2,00	18,00
<i>Grupo Experimental</i>	Média	7,8333	<b>,8889</b>	8,2778
	Sd	1,85504	,96338	3,15866
	Min.	4,00	0,00	2,00
	Máx.	11,00	3,00	14,00
<i>Total</i>	Média	7,9375	,7813	9,0938
	Sd	2,39539	,87009	3,84674
	Min.	2,00	0,00	2,00
	Máx.	13,00	3,00	18,00

Na análise por subescala (cf. Tabela 8), o Grupo de Controlo obteve uma diferença média maior em “Consciência Grafofonética” ( $X=8,07$ ;  $Sd=3,02$ ) e “Informação Semântica” ( $X= 10,14$ ;  $Sd=10,14$ ), ao passo que o Grupo Experimental melhorou mais em “Convenções da Escrita” ( $X= 0,89$ ;  $Sd=0,96$ ). De qualquer forma todos apresentam melhorias evolutivas.

*Tabela 9 - Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores calculados para a diferença entre os níveis iniciais e finais na variável "TDL Score Total", em função da variável "Grupo" (N=32).*

<i>Grupo</i>	<i>Média</i>	<i>Sd</i>	<i>Min.</i>	<i>Máximo</i>
<i>Grupo de controlo</i>	<b>18,8571</b>	<b>6,50275</b>	6,00	29,00
<i>Grupo Experimental</i>	17,0000	4,01468	11,00	24,00
<i>Total</i>	17,8125	5,23904	6,00	29,00

No total do TDL (cf. Tabela 9), o Grupo de Controlo ( $X=18,86$ ;  $Sd= 6,50$ ) efetivamente apresentou valores de melhoria superiores ao Grupo Experimental ( $X=17,00$ ;  $Sd=4,01$ ). No entanto, verifica-se um desvio-padrão mais elevado, indicando uma maior heterogeneidade dos ganhos, conforme podemos observar numa análise aos valores mínimos (6,00) e máximos (29,00) dos ganhos deste grupo. Esta análise permite constatar uma clara dispersão dos ganhos, menor que a do Grupo Experimental que melhorou entre 11 e 24 pontos no total do teste.

Posteriormente, procedemos a um estudo comparativo, de tipo não paramétrico, das diferenças obtidas, entre os momentos iniciais e finais de avaliação, nas variáveis "Conhecimento das letras"; "Leitura Oral"; "Descoberta dos erros"; "Relação física com o texto"; "Convenções arbitrárias"; "Contexto situacionais"; "Relação entre vocábulos" e "Compreensão do discurso". A opção por uma medida não paramétrica decorreu da não normalidade na distribuição dos dados, que verificámos pela análise da curtose e achatamento da distribuição deste grupo de dados. Assim, recorreremos ao teste U de Mann-Whitney, para amostras independentes, o qual mostrou que não se observam diferenças estatisticamente significativas, na distribuição dos valores da variável " Diferença no conhecimento das letras" ( $p=0,613$ ); "Leitura Oral"

(p=0,925); "Descoberta dos erros" (p=0,398); "Relação física com o texto" (p=0,464); "Convenções arbitrárias" (p=0,837); "Contexto situacionais" (p=0,442); "Relação entre vocábulos" (p=0,084) e "Compreensão do discurso" (p=0,125).

Procedemos também a um estudo comparativo, de tipo não paramétrico, das diferenças obtidas, entre os momentos iniciais e finais de avaliação, na variável "Grupo". A opção por uma medida não paramétrica decorre da não normalidade na distribuição dos dados, que verificámos pela análise da curtose e achatamento da distribuição deste grupo de dados. Assim, recorremos ao teste U de Mann-Whitney, para amostras independentes, o qual mostrou que não se observam diferenças estatisticamente significativas, na distribuição dos valores da variável "Grupo" (p=0,398).

*Tabela 10 - Estudo correlacional não paramétrico (Spearman), dos valores obtidos nas variáveis "Grupo", "Diferença TDL Total", "Diferença Consciência Grafofonética" (DCG), "Diferença das convenções da escrita" (CDE), "Diferença da Informação semântica" (DIS) "Score Total TDL inicial" e "Score Total TDL final" (N=32).*

		<i>Dif. e TDL Total</i>	<i>D C G</i>	<i>D C E</i>	<i>D I S</i>	<i>Score Total TDL inicial</i>	<i>Score Total TDL Final</i>
<i>Diferença TDL Total</i>	r		,617**		,857**		,375*
	p		,000		,000		,034
	N		32		32		32
<i>Diferença Consciência Grafofonética</i>	r						,588**
	p						,000
	N						32
<i>Score Total TDL inicial</i>	r						,766**
	p						,000
	N						32

Realizado um estudo correlacional (Tabela 10) não paramétrico (Spearman), observamos que não há uma correlação estatisticamente significativa entre a variável "Grupo" e as Diferenças nas subescalas ou no TDL inicial. Observamos que não há diferenças que se correlacionem positiva ou negativamente com o Score total inicial do TDL. No entanto, o Score total inicial correlaciona-se com o Score total final, de

forma significativa e positiva, sugerindo que quem pontuou mais alto na avaliação inicial, pontuou, também, mais alto na avaliação final. Melhores resultados na entrada associam-se, de acordo com os nossos dados, a melhores resultados na saída. A diferença na “Consciência Grafofonética” é a principal responsável pelo Score Final do TDL (0,588;  $p=0,000$ ) e a sua melhoria. Este valor varia, fundamentalmente, graças à diferença observadas neste sub-teste. Curiosamente, as restantes diferenças não aparentam ter um impacto estatisticamente significativo no Score final dos alunos. O Score total final do TDL correlaciona-se positivamente ( $r=0,375$ ;  $p=0,034$ ) com a Diferença Total observada, no entanto, esta diferença total observada deve-se, fundamentalmente, à diferença observada na “Consciência Grafofonética” ( $r=0,617$ ;  $p=0,000$ ) e na “Informação Semântica” ( $r=0,857$ ;  $p=0,000$ ).

*Tabela 11 - Estudo correlacional não paramétrico (Spearman), dos valores obtidos nas variáveis "Diferença TDL Total", "Diferenças Conhecimento de Letras" (CL), "Diferenças na Leitura Oral"(LO), "Diferença Descoberta dos erros"(DE), "Diferenças na Relação física com o texto"(RF), "Diferença nas Convenções arbitrárias" (CA), "Diferenças nos contextos situacionais"(CS), "Diferença na relação entre vocábulos"(RV) e "Diferença na Compreensão do discurso"(CD)(N=32).*

		<i>Dif. CL</i>	<i>Dif. LO</i>	<i>Dif. DE</i>	<i>Dif. RF</i>	<i>Dif. CA</i>	<i>Dif. CS</i>	<i>Dif. RV</i>	<i>Dif. CD</i>
<i>Diferença TDL Total</i>	r	,439*	,461**	,435*			,712**	,393*	,470**
	p	,012	,008	,013			,000	,026	,007
	N	32	32	32			32	32	32
<i>Diferença Conhecim ento letras</i>	r					,385*			
	p					,030			
	N					32			
<i>Diferença Leitura Oral</i>	r			,480**					,396*
	p			,005					,025
	N			32					32
<i>Diferença Descobert a dos erros</i>	r								,648**
	p								,000
	N								32

Quando observamos as variáveis que compõem a “Consciência Grafofonética” e a “Informação Semântica”, percebemos que, no primeiro caso, as diferenças observadas deveram-se, fundamentalmente, a melhorias na “Leitura Oral” ( $r=0,461$ ;  $p=0,008$ ); e, no segundo caso, a melhorias nos “Contextos Situacionais” ( $r=0,712$ ;  $p=0,000$ ) e na

“Compreensão do discurso” ( $r=0,470$ ;  $p=0,007$ ). As restantes variáveis contribuem igualmente para as diferenças observadas, ainda que os valores da correlação obtidos para o “Conhecimento das Letras” ( $r=0,439$ ;  $p=0,012$ ) e “Descoberta dos Erros” ( $r=0,435$ ;  $p=0,013$ ) no caso da “Consciência Grafonética”; e para a “Relação entre vocábulos” ( $r=0,393$ ;  $p=0,026$ ), no caso da Informação Semântica, mostrem valores de correlação com menor poder explicativo.

## 4.2. Análise dos resultados do Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia

Na análise do Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia, optámos por focar a nossa atenção em apenas algumas questões uma vez que se trata de um instrumento longo. Centrámos-nos nas questões mais pertinentes, para o nosso estudo e as mais abrangentes, dentro dos vários grupos.

### 4.2.1. Práticas de Leitura e Práticas de Escrita dos Pais

Procurámos saber das práticas de leitura e de escrita que a criança observa a serem realizadas, pelos pais ou outros elementos familiares, e a frequência com que isso sucedia (cf. Tabelas 12 e 13).

Tabela 12 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma vê-los ler?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Raramente</i>	3	1	4	1	0	1
<i>Algumas vezes por mês</i>	3	6	9	4	1	5
<i>Várias vezes por semana</i>	7	3	10	8	9	17
<b>N</b>	13	10	23	13	10	23

Tabela 13 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma vê-los ler?" (questão 1.1.) na avaliação Inicial e Final (N=24).

	<i>Avaliação Inicial</i>		<i>Avaliação Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Raramente</i>	4	16,7	1	4,2
<i>Algumas vezes por mês</i>	9	37,5	5	20,8
<i>Várias vezes por semana</i>	10	41,7	17	70,8
<i>Não Responde</i>	1	4,2	1	4,2

Analisados, descritivamente, os resultados obtidos nas respostas à questão n.º1.1, "O vosso filho(a) costuma vê-los ler?" (Tabela 13), observámos que, na primeira

avaliação, o maior grupo de respondentes (n=10; 41,7%) afirma que sim, várias vezes por semana. No entanto, nove sujeitos (37,5%) afirmam que os filhos os costumam ver a ler algumas vezes por mês. Apenas 4 sujeitos afirmam que raramente os filhos os vêm ler (16,7%), sendo que um dos questionados não respondeu a esta questão. Comparando estes valores com os observados na Tabela 1, constatamos que é o GE o que em maior número (n=7) assume que várias vezes por semana, os filhos os veem ler; ao passo que o GC responde em maior número (n=6) à opção de algumas vezes por mês. Observando a Tabela 12 e para a avaliação final, observamos que o aumento mais significativo foi o GC com nove sujeitos respondentes na opção várias vezes por semana. Na Tabela 13, analisando os resultados da avaliação final, observamos um aumento geral da frequência com que os pais afirmam que os seus filhos os veem ler. Deste modo, apenas um questionado afirma que os seus filho(a) o vê ler raramente (4,2%), ao passo que constatamos, igualmente um aumento no número de sujeitos que afirmam que os filhos os veem ler várias vezes por semana (n=17; 70, 8%). Este aumento, explica-se pelo decréscimo de sujeitos a afirmar que os filhos os veem ler algumas vezes por mês (n=5; 20,8%), ao passo que um dos inquiridos (4,2%) não responde a esta questão.

*Tabela 14 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma vê-los escrever?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).*

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		<i>n</i>
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Raramente</i>	3	1	4	3	0	3
<i>Algumas vezes por mês</i>	6	2	8	5	1	6
<i>Várias vezes por semana</i>	5	7	12	5	9	14
<b>N</b>	14	10	24	13	10	23

Tabela 15. - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão “O vosso filho(a) costuma vê-los escrever?” (questão 1.15) na avaliação Inicial e Final (N=24).

	<i>Avaliação Inicial</i>		<i>Avaliação Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Raramente</i>	4	16,7	3	12,5
<i>Algumas vezes por mês</i>	8	33,3	6	25,0
<i>Várias vezes por semana</i>	12	50,0	14	58,3
<i>Não responde</i>	0	0,0	1	4,2

Quando questionamos os pais acerca da frequência com os filhos os veem escrever, constatamos que é o GC que responde em maior número (n=7) na frequência várias vezes por semana. O GE respondeu apenas com cinco sujeitos e em algumas vezes por mês. Na totalidade, a primeira aplicação do questionário, doze sujeitos (50%) afirmam que os seus filhos os veem escrever várias vezes por semana. Este número tende a aumentar na aplicação final do instrumento, sendo catorze os sujeitos (58,3%) que afirmam que os seus filhos os veem escrever várias vezes por semana. Situação oposta observamos nos respondentes que afirmam que os filhos os veem escrever algumas vezes por mês, que passam de oito (33,33%) para seis (25,00%), situação de decréscimo similar ao que se observa no grupo de pais que afirmam que raramente os filhos os veem escrever (passa de n=4 [16,7%] para n=3 [12,5%]). Se na primeira aplicação os respondentes responderam a esta questão, na segunda houve um (4,2%) que não o fez.

#### 4.2.2. Práticas de Leitura e Práticas de Escrita Partilhadas

De seguida, procurámos analisar situações concretas onde ocorria partilha de leitura e/ou de escrita, entre crianças e familiares, bem como a frequência com que isso sucedia (cf. Tabelas 16 e 17).

Tabela 16 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Costumam ler com/ou para o vosso filho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Raramente</i>	2	0	2	0	0	0
<i>Algumas vezes por mês</i>	3	4	7	3	2	5
<i>Várias vezes por semana</i>	8	6	14	10	8	18
<b>N</b>	13	10	23	13	10	23

Tabela 17 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "Costumam ler com/ ou para o vosso filho(a)?" (questão 2.1.) na avaliação Inicial e Final (N=24).

	<i>Avaliação Inicial</i>		<i>Avaliação Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Raramente</i>	2	8,3	0	0,0
<i>Algumas vezes por mês</i>	7	29,2	5	20,8
<i>Várias vezes por semana</i>	14	58,3	18	75,0
<i>Não responde</i>	1	4,2	1	4,2

Quando questionámos os pais se leem com/ou para os filhos, verificamos que se identifica uma maior frequência, com catorze indivíduos (58,3%), na resposta "várias vezes por semana", sendo o GE detentor da maioria das resposta na avaliação inicial (n=8) e final (n=10). Esta mesma opção de resposta aumenta na avaliação final do questionário, em que a maior frequência de resposta continua nas "várias vezes por semana" (n=18; 75%). Ao invés, o número de inquiridos na aplicação inicial que respondeu "algumas vezes por mês" decresceu para 5 sujeitos (20,8%). Semelhante decréscimo foi verificado na resposta "Raramente", tendo na avaliação inicial

respondido 2 indivíduos (8,3%) e na avaliação final nenhum respondeu. Apenas um dos questionados não respondeu a esta questão, tanto na avaliação inicial como na final.

Tabela 18 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Costumam ler histórias ao vosso filho (a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Nunca</i>	1	0	1	0	0	0
<i>Raramente</i>	4	1	5	0	0	0
<i>Algumas vezes por mês</i>	3	2	5	6	2	8
<i>Várias vezes por semana</i>	5	7	12	7	8	15
<b>N</b>	13	10	23	13	10	23

Tabela 19 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "Costumam ler histórias ao vosso filho(a)?" (questão 2.2.) na avaliação Inicial e Final (N=24).

	<i>Avaliação Inicial</i>		<i>Avaliação Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Nunca</i>	1	4,2	0	0,0
<i>Raramente</i>	5	20,8	0	0,0
<i>Algumas vezes por mês</i>	5	20,8	8	33,3
<i>Várias vezes por semana</i>	12	50,0	15	62,5
<i>Não responde</i>	1	4,2	1	4,2

Em relação à frequência da leitura de histórias aos seus filhos, na aplicação inicial dos questionários 12 inquiridos (50%) afirmaram ler "várias vezes por semana", aumentando esta frequência para o número de 15 sujeitos (62,5%) na avaliação final. Observando os dados da tabela 18, percebemos que foi o GC o que, inicialmente, mais lia várias vezes por semana (n=7), assim como na avaliação final (n= 8). O mesmo aumento se verificou para a leitura "algumas vezes por mês" de 5 sujeitos (20,8%) para oito (33.3%) na avaliação final. A frequência de resposta "raramente" inicialmente (n=5; 20,8%) decresceu para zero inquiridos na avaliação final. Tanto na avaliação inicial como na final apenas um sujeito não respondeu (cf. Tabela 19).

Tabela 20 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Costumam escrever com o vosso filho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Raramente</i>	3	1	4	2	0	2
<i>Algumas vezes por mês</i>	2	2	4	2	1	3
<i>Várias vezes por semana</i>	7	7	14	9	9	18
<b>N</b>	12	10	22	13	10	23

Tabela 21 - Estudo descritivo (por frequência) dos valores obtidos na questão "Costumam escrever com o vosso filho(a)?" (questão 2.24.) na avaliação Inicial e Final (N=24).

	<i>Avaliação Inicial</i>		<i>Avaliação Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Raramente</i>	4	16,7	2	8,3
<i>Algumas vezes por mês</i>	4	16,7	3	12,5
<i>Várias vezes por semana</i>	14	58,3	18	75,0
<i>Não Responde</i>	2	8,3	1	4,2

À questão "Costumam escrever com o vosso filho(a)?", descrita na Tabela 20 e 21, podemos constatar (cf. Tabela 20) que, quer o GE, quer o GC, tinham o mesmo número de respondentes na frequência "várias vezes por semana", na avaliação inicial (n=7) e na avaliação final (n=9), ou seja, ambos pontuaram positivamente nesta frequência embora o GE ainda permanecesse com respondentes nas frequências "raramente" e "algumas vezes por mês". Na Tabela 21 constatamos que, a maioria das respostas na avaliação inicial recaiu em "várias vezes por semana" com catorze respondentes (58,3%). Na avaliação final foi também esta a frequência que obteve mais pontos e com maior subida (n=18; 75%) em relação às outras frequências. As restantes respostas distribuem-se em igual número de respondentes (n=4; 16,7%) nas frequências "Raramente" e "Algumas vezes por mês", na avaliação inicial, sendo que esta última, na avaliação final, diminui para 3 respondentes (12,5%). A resposta

“Raramente” desce para 2 respondentes (8,3%). A frequência de “Não responde” desce de dois respondentes (8,3%) para apenas um (4,2).

### 4.2.3. Práticas de Leitura e Práticas de Escrita da Criança Sozinha

Muitos momentos, quando as crianças se encontram sozinhas, entre brincadeiras ou outros momentos, também “leem e escrevem” fingindo ou tentando. Nas próximas análises, procurámos analisar a frequência destes comportamentos (cf. Tabelas 22, 23, 24 e 25).

Tabela 22 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma "ler" sozinho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Raramente</i>	3	4	7	0	0	0
<i>Algumas vezes por mês</i>	3	2	5	5	4	9
<i>Várias vezes por semana</i>	7	4	11	8	6	14
<b>N</b>	13	10	23	13	10	23

Tabela 23 - Estudo descritivo dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma "ler" sozinho?" (questão 3.1.) na avaliação Inicial (N=24).

	<i>Avaliação Inicial</i>		<i>Avaliação Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Raramente</i>	7	29,2	0	0,0
<i>Algumas vezes por mês</i>	5	20,8	9	37,5
<i>Várias vezes por semana</i>	11	45,8	14	58,3
<i>Não responde</i>	1	4,2	1	4,2

A questão 3.1., descrita nas tabelas 22 e 23, "O vosso filho(a) costuma "ler" sozinho?" obtém mais pontuação na frequência "Várias vezes por semana" (n=11; 45,8%), sendo esta também a que, na avaliação final, mantém o valor mais alto de pontuação com cerca de 58.% (n=14). Esta é a frequência em que, na avaliação inicial e final, o GE tem mais sujeitos respondentes (n= 7; n=8). A frequência "Algumas vezes por mês" também aumenta de valor (n=9; 37.5%) em relação à avaliação inicial

com cinco respondentes (20,8%). O ganho destas duas frequências referidas deve-se à perda total de respondentes na frequência “Raramente”, que na avaliação inicial obteve sete respostas (29,2%), divididas entre o GC com 4 respostas inicialmente e nenhuma resposta no final.

*Tabela 24 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma "escrever" sozinho(a)?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).*

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Nunca</i>	3	1	4	0	0	0
<i>Raramente</i>	2	3	5	0	0	0
<i>Algumas vezes por mês</i>	3	5	8	4	2	6
<i>Várias vezes por semana</i>	5	0	5	9	8	17
<b>N</b>	13	9	22	13	10	23

*Tabela 25 - Estudo descritivo dos valores obtidos na questão "O vosso filho(a) costuma escrever sozinho(a)?" (questão 3.18.) na avaliação Inicial (N=24).*

	<i>Avaliação Inicial</i>		<i>Avaliação Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Raramente</i>	2	8,3	0	0,0
<i>Algumas vezes por mês</i>	5	20,8	6	25,0
<i>Várias vezes por semana</i>	15	62,5	17	70,8
<i>Não Responde</i>	2	8,3	1	4,2

Em relação à questão 3.18. “O vosso filho(a) costuma “escrever” sozinho(a)” (cf. Tabelas 24 e 25) podemos analisar que, tal como na questão anterior (3.1.), a maioria dos respondentes afirma, na avaliação inicial, que costuma ver o(a) filho(a) escrever sozinho(a) (n=15; 62,5%), assim como este é o maior valor na avaliação final (n=17; 70,8%). Comparando os dois grupos, na avaliação inicial, o GE obteve o maior número de respostas (n=5) na frequência várias vezes por semana, em comparação

com GC que obteve o mesmo número de respostas mas na frequência de algumas vezes por mês. Esta frequência, “Algumas vezes por mês”, aumenta em apenas um sujeito respondente, passando de cinco sujeitos (20,8%) para seis (25%). Na avaliação inicial não responderam dois sujeitos (8,3%), mas na final este número diminui para um (4,2%). Tal como a frequência “Raramente” que inicialmente teve dois pontos (8,3%) e, posteriormente, na avaliação final, não teve qualquer sujeito. Nesta última avaliação, comparando os dois grupos, o GE aumenta em apenas um ponto e, na frequência “várias vezes por semana”, ao passo que o GC aumenta não só o número de respostas bem como a frequência, passando de maioritariamente “algumas vezes por mês”, para “várias vezes por semana”.

#### 4.2.4. Materiais de Leitura e de Escrita

Para além da análise à existência e frequência de determinados comportamentos, procurámos também averiguar o ambiente de literacia, do meio frequentado pelas crianças. Assim procurámos averiguar a quantidade de materiais (livros para adultos e para crianças) existentes em casa (cf. Tabelas 26, 27, 28).

*Tabela 26 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Quantos livros infantis existem em casa?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).*

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>1 a 10</i>	4	6	10	5	6	11
<i>11 a 25</i>	7	2	9	6	2	8
<i>26 a 50</i>	1	1	2	2	1	3
<i>51 a 100</i>	0	1	1	0	1	1
<b>N</b>	12	10	22	13	10	23

*Tabela 27 - Estudo descritivo (por tabulação cruzada) dos valores obtidos na questão "Quantos livros para adultos existem em casa?", em função da variável "grupo" nas avaliações iniciais e finais (N=23).*

	<i>Avaliação Inicial</i>			<i>Avaliação Final</i>		
	<i>Grupo</i>		<i>n</i>	<i>Grupo</i>		<i>n</i>
	<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>		<i>Experimental</i>	<i>Controlo</i>	
<i>Zero</i>	3	1	4	2	1	3
<i>1 a 10</i>	4	6	10	5	6	11
<i>11 a 25</i>	3	3	6	4	3	7
<i>26 a 50</i>	1	0	1	1	0	1
<i>Mais de 100</i>	1	0	1	1	0	1
<b>N</b>	12	10	22	13	10	23

Tabela 28 - Estudo descritivo (valor mínimo, valor máximo, média e desvio-padrão) dos valores obtidos nas questões “Quantos livros infantis existem em casa?” (questão 4.5.) e “Quantos livros para adultos existem em casa?” (questão 4.6.) , na avaliação Inicial e na avaliação final (N=22).

	Avaliação Inicial				Avaliação Final			
	Min.	Máx.	Média	Sd	Min.	Máx.	Média	Sd
Quantos livros infantis existem em casa?	2,00	5,00	2,72	,83	2,00	5,00	2,74	,86
Quantos livros para adultos existem em casa?	1,00	6,00	2,36	1,14	1,00	6,00	2,43	1,08

Observando as tabelas 26 e 27, concluímos que, quer na avaliação inicial quer na final, tanto o GE como o GC mantêm os valores idênticos. De facto, no GE existe um ligeiro aumento desde a primeira avaliação até à última. É o GE que detém mais livros infantis em casa, ao passo que o GC é detentor de mais livros para adultos. Em relação à presença de livros infantis em casa a média  $\bar{X}$  é representada por 2,72 na avaliação inicial ( $Sd=0,83$ ), aumentando na avaliação final para uma média de 2,74 ( $Sd= 0,86$ ). De igual forma aumenta o valor médio, da avaliação inicial ( $\bar{X}=2,36$ ;  $Sd=1,14$ ) para a final ( $\bar{X}=2,43$ ;  $Sd=1,08$ ), no que diz respeito à existência de livros para adultos em casa.

## 5. Discussão dos Resultados

Este projeto almejava a promoção de hábitos e competências de leitura, num grupo de crianças, de meio sócio económico desfavorecido, e seus encarregados de educação. Os nossos resultados, recolhidos logo aquando da avaliação inicial, suportam a noção de que se tratava, de um grupo dotado de médias ou baixas competências prévias para a literacia. Os resultados do TDL, na sua aplicação inicial, demonstram-no apenas parcialmente, já que ambos os grupos apresentam valores próximos do valor médio da escala (50 pontos), ainda que ligeiramente acima (69,64 para o grupo de controlo; e 68,99 para o grupo experimental).

Desde o início deste estudo que, comparando o Grupo Experimental (GE) com o Grupo de Controlo (GC), se percebe que, mesmo não havendo uma diferença significativa, desde o início entre os dois grupos, existia um desequilíbrio tendencialmente favorável ao GC. Sabíamos de antemão que tanto o GE como o GC estavam a iniciar a formalização da leitura e da escrita com um método sintético de leitura e escrita. Tal opção foi justificada pelos professores devido à falta de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, que seriam, de alguma forma, transversais a todos os alunos e que decorreriam da falta de experiências literácitas em casa ou durante a frequência do Ensino Pré-escolar.

Quando observamos os resultados finais, verificamos uma clara melhoria nas competências dos alunos (uma diferença média de 17,81 pontos no global da amostra, em 100 pontos possíveis). No entanto, os alunos que integraram o grupo de controlo apresentaram um aumento maior de competências literácitas (melhoria média de 18,86 pontos), quando avaliados pelo TDL, do que os alunos que integraram o grupo experimental (17 pontos).

Deste modo, o estudo correlacional (não paramétrico), que realizámos, associa de forma direta os resultados iniciais do TDL com os seus resultados finais, reforçando a ideia de que os alunos que dispunham de um leque de competências prévias mais elevados apresentaram, tendencialmente, melhorias mais significativas.

Os nossos resultados, de alguma forma, concorrem para validar a posição Millard (2003) e Roskos, Christie e Richgels, (2003) que sugerem que a prática da literacia, desde antes da formalização escolar, fornece à criança um conjunto de conhecimentos e competências que a levam, com sucesso, ao encontro das exigências que a aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto mais estas capacidades estiverem organizadas, alicerçadas e desenvolvidas no início da escolaridade maior sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Este mesmo estudo correlacional associa as diferenças observadas no Score Total do TDL a diferenças observadas na Consciência Grafonética e na Informação semântica. Pelos nossos resultados, são melhorias nestas duas subescalas que respondem pelas diferenças encontradas. Uma análise do estudo descritivo realizado permite perceber isso mesmo. São precisamente nestas duas subescalas que o grupo de mais melhoria (grupo de controlo) obtêm diferenças maiores entre a avaliação inicial e a avaliação final.

Já o grupo experimental obtêm melhorias superiores (0,88) ao grupo de controlo (melhoria de 0,64) na subescala das convenções da escrita. No entanto, esta melhoria é tão reduzida (na escala de 100 pontos possíveis) que acaba por não responder pelas diferenças na competência total de qualquer dos grupos em estudo.

Observando esta subescala, onde está presente o conhecimento do nome das letras e de outros símbolos, não podemos deixar de assinalar a incoerência de tão escassos ganhos do GE nela e o método de iniciação de leitura aos quais este grupo esteve exposto. Método este que potencia um trabalho forte ao nível das correspondências grafema-fonema, em que o acesso ao significado é feito partir da percepção do som das letras, mas que não é revelado nos resultados do TDL. Sendo que a correspondência grafema-fonema é a única via de acesso ao significado, a criança, naturalmente, vai deixar de adotar qualquer outra estratégia para alcançar o material lido, nomeadamente as questões relacionadas com a consciência da informação semântica. Uma das características do GE, aquando das respostas relativas à Consciência Grafonética era a de recusarem nomear qualquer letra que ainda não tivesse sido ensinada pelo professor. Vários casos existiram, durante estas respostas, em que o nome do aluno se iniciava por uma letra não aprendida e em que a criança

dizia não saber o seu nome. Quando questionada, pela investigadora, em contexto de sala de aula, a mesma sabia a resposta correta. Sendo o nosso contexto de estudo desfavorecido, este tipo de metodologia empobrece ainda mais o próprio contexto, não permitindo que se explique e explore uma série de factos que podem acontecer durante a leitura e com isso enriquecer o trabalho.

De salientar, igualmente, que a consciência grafofonética é aquela que se associa, de forma direta e positiva, ao resultados obtidos no score final do TDL. Ficando a ideia de ser esta subescala a principal responsável por estes resultados e, conseqüentemente, pelas diferenças observadas em ambos os grupos de estudo.

Não deixa de ser digno de nota que é precisamente na consciência grafofonética que obtemos uma melhoria de impacto nas competências dos alunos, mais notória no grupo de controlo, sendo que é, precisamente, neste grupo em que obtivemos uma melhoria nas práticas de leitura e de escrita dos pais. Desta forma se projeta que estes pais passaram a ser um modelo de leitura e de escrita para os seus filhos, permitindo-lhes com isto aumentar o conhecimento do nome das letras, a consciência das categorias e relações fonológicas, a construção frásica, bem como a organização do discurso.

Já na categoria das convenções da escrita, os alunos que obtiveram um valor mais alto na relação física com o texto (manipulação do objeto livro) – o grupo de controlo, não coincide com os pais que servem de modelo de leitor, os do grupo experimental, embora sejam estes que quer na avaliação inicial, quer na final, possuem mais livros infantis em sua casa. Ao contrário, o grupo de controlo que, no início, era somente modelo de escrita para os seus filhos, no final do ano letivo passa a ser também o modelo de leitura. Este grupo de controlo de filhos é também o que tem mais pais a lerem histórias para si e mais acesso à leitura de rua, da realidade que o rodeia (contextos situacionais). O grupo de pais do grupo de controlo que mais histórias lê aos seus filhos é o que menos possui livros infantis em casa. Ao invés, é o grupo que mais detém livros para adultos nas suas casas. Como referem Viana e Teixeira (2002), as crianças que são oriundas de famílias “onde o contacto com o impresso faz parte das experiências do dia-a-dia, naturalmente descobre quais são os suportes de leitura e de escrita, e exige apropriar-se desses suportes” (Viana e Teixeira, p. 50, 2002).

No final do programa, verificamos que a aquisição permanente de livros não aumentou significativamente nos dois grupos. O que grupo de controlo, que mais histórias lia aos seus filhos, manteve-se também como o que mais histórias lia no final do ano letivo, sendo que foram estes alunos que melhores resultados obtiveram no conhecimento do nome das letras, descoberta de erros, relação física com o livro e texto, nos conhecimentos que se adquirem ao manipular um livro e um texto, assim como na compreensão das histórias lidas em voz alta. Logo, se os alunos que eram melhores continuaram a ser os melhores e com maior diferença face aos demais, se os pais já tinham melhores práticas parentais ligadas à leitura e à escrita, no final continuam ainda a ter melhores resultados, colocamos como hipótese que o melhor desempenho dos filhos associados ao comportamento dos pais é uma associação benéfica. Desta hipótese poderá derivar um estudo que comprove esta relação. Como referem Whitehurst & Lonigan (1998), aprender a ler é afetado pelas habilidades básicas de processamento fonológico, consciência de impressão e linguagem oral. As crianças que mais habilidades tiveram, mais poderão lucrar com elas no ensino da leitura e ler melhor do que as crianças com menos dessas habilidades.

Resumidamente, os alunos que já tinham mais competências no TDL (GC) inicialmente foram aqueles que também se mostraram mais fortes no final do TDL, assim como, na generalidade, as boas práticas e hábitos de literacia existentes no grupo de pais de controlo, se mantiveram até ao final. A eficácia do programa existiu, uma vez que o grupo de pais e alunos, do grupo experimental, também obtiveram melhores resultados no geral.

Se a nossa insistência com os pais, durante a execução do programa, foi a leitura ou narração de histórias, a partir do suporte livro ou simplesmente a narrativa dos acontecimentos diários, a leitura e escrita de pequenos textos (nomes dos membros da família, recados, escrita dos anúncios de venda utilizados nas suas bancas de venda ambulante, leitura de panfletos de publicidade, construção de listas de compras e leitura de receitas), bem como a leitura de rua, concluímos que o mesmo teve um efeito positivo no nosso grupo experimental, ao nível da capacidade de construção do significado do escrito, da escrita partilhada entre pais e filhos e nas situações em que as crianças liam e escreviam sozinhas ou tentavam fazê-lo. Afinal o sucesso na

literacia não depende somente das crianças viverem rodeadas de livros, mas principalmente das experiências que elas viveram com estes. A investigação tem mostrado que mesmo alunos provenientes de meios sociais, onde a leitura não é privilegiada, podem ser leitores motivados e empenhados. Assim a escola e a sociedade lhes forneçam desde a infância contactos estimulantes com livros, segundo Palmer, Codling & Gambrel (citado por Bártolo, 2004).

## 6. Conclusões

*“A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”*

(Sim-Sim, 2002, p. 5)

Este trabalho enquadrou-se no domínio da investigação da literacia familiar, num contexto sócio económico desfavorecido e, no impacto de boas práticas literácitas, no desenvolvimento da literacia. Também se baseia na construção, aplicação e avaliação de um programa de boas práticas literácitas.

As investigações, na área da aprendizagem da leitura e da escrita, no decorrer das últimas décadas têm vindo a contribuir para a compreensão desta aprendizagem, das suas dificuldades e intervenções. Perante a revisão da literatura pode considerar-se que a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia muito antes da aprendizagem formal e que vários autores (Haney & Hill, 2004; Mata, 2006) atribuem um papel relevante às experiências de contacto que as crianças desenvolvem com a leitura e a escrita, antes da educação básica. Identificam que é fundamental desenvolver as competências pré-leitoras e o prazer/motivação para a leitura neste período pré-escolar.

Um dos objetivos deste estudo foi o de avaliar o desenvolvimento de literacia dos dois grupos participantes antes e após a aplicação do Programa de Boas Práticas Literácitas. Mediante os resultados apresentados, sabíamos que tínhamos um grupo de controlo com valores médios de literacia ligeiramente mais elevados do que o grupo experimental. A aplicação dos pré e pós testes, quer dos pais quer das crianças, foi baseada em instrumentos publicados. Por outro lado, desenvolvemos um Programa de Boas Práticas Literácitas, com o grupo experimental, tendo em conta as características

deste grupo e do seu contexto. Ao mesmo tempo mantivemos encontros periódicos com os pais do grupo avaliando estes, antes e após a aplicação do Programa, assegurando a articulação com os contextos familiares em que as crianças estão inseridas (Mata, 2010). Este, maioritariamente, baseou-se na execução de atividades de escrita, leitura, expressão plástica, audição e dramatização de histórias. Um dos objetivos do Programa era proporcionar, aos pais e filhos, momentos de prazer relacionados com a leitura e a escrita. Este contacto com “as letras” foi prazeroso, para ambas as partes envolvidas, uma vez que os valores de desenvolvimento de literacia se mantiveram a crescer positivamente. Ao proporcionar momentos bons com a leitura e a escrita, tanto na família como no âmbito escolar, estimulamos o continuar a desenvolver estas boas práticas literárias e, conseqüentemente, um maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Tal como afirmam Coutinho e Azevedo (2007), “encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um factor importante para o aumento dos níveis educacionais e portanto pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo de desvantagens” (p.36).

O local onde decorreu a nossa investigação é uma zona social e economicamente desfavorecida cuja ligação à escola é feita com a expectativa de que esta seja um meio protegido para providenciar todas as aprendizagens, com sucesso. Os pais do nosso estudo depositam na escola a responsabilidade de educar os seus filhos, quer ao nível da educação formal, quer da educação de valores. A literatura diz-nos que as crianças envolvidas em contexto familiar e comunitário sócio economicamente desfavorecido estão em maior risco de desenvolvimento da literacia, do que as crianças que vivem numa família e comunidade de níveis sócio económicos médios ou altos (Goldenberg, 2003). Os participantes do grupo experimental revelaram ter muitas dificuldades no conhecimento geral do mundo, cingindo sempre os seus interesses pessoais às questões básicas de sobrevivência (segurança, proteção e alimentação), logo o estado de “prazer” associado à escola é muito pouco presente. Os pais preferem que a escola treine os seus filhos em vez de lhes proporcionar prazer (Mata, 2006). Os pais do grupo experimental acolheram o Programa por este ser apresentado pelo conselho executivo da escola e pela professora titular, mas o cumprimento das tarefas propostas era sempre uma atividade desconfortável, a qual não estavam habituados a executar e que era vista como algo muito “trabalhoso”. A

professora titular sempre se demonstrou disponível para colaborar conosco, reforçando as nossas sugestões para os pais, uma vez que o seu projeto curricular de turma também tinha enfoque na iniciação à leitura e à escrita. Dentro do fator “contexto sócio económico desfavorecido” torna-se mais pertinente que estudos como o nosso se desenvolvam com mais tempo, a fim de estabelecer uma sólida relação de confiança e, deste modo, podermos aproximar-nos mais das Famílias.

Este ponto deverá ser melhorado, num futuro estudo desta natureza - a duração da aplicação de um Programa deste teor. Apesar do conhecimento prévio que existia entre a investigadora e a população da amostra, entendemos que deveria existir mais tempo para estabelecer uma relação de maior confiança entre as duas partes envolvidas. Esta relação poderá permitir que a investigação enriqueça, se previamente for feita uma análise qualitativa e somente depois realizado o questionário. Será pertinente, para um estudo similar, outra metodologia de intervenção. Desta forma, o estudo enriquecerá na análise das famílias e, conseqüentemente, na construção de um Programa mais adequado. Concluímos também neste ponto que, tratando-se de uma população maioritariamente abrangida por subsídios, tenta sempre responder e corresponder de acordo com o que pensam que uma autoridade (neste caso a escola) deseja, a fim de não fragilizar a sua relação escola-subsídio. Pensamos que, estabelecendo a tal relação de confiança, poderíamos intervir diretamente nas suas casas e, desta forma, ter o controlo nas respostas dos pais.

Foram outras limitações do nosso estudo a realização da intervenção no tempo de A.E.C.. Este tempo letivo (uma hora por semana) é lecionado ao final do dia, levando a que o interesse das crianças decresça devido ao cansaço. Frequentemente, durante a narração de histórias, os alunos adormeciam em cima das suas secretárias, afirmavam estar cansados e com vontade de ir para casa. Cremos que, se a intervenção pudesse decorrer durante o período letivo, em coadjuvação com a professora titular, a implementação e os resultados do Programa seriam substancialmente mais ricos, quer ao nível da atenção e participação, quer ao nível do empenho nas aprendizagens propostas.

Outro fator com o qual nos tivemos de confrontar foi o de não termos o controlo sobre o trabalho pedagógico feito em sala de aula, no tempo letivo dos professores titulares.

Na seleção da instituição e dos professores onde fizemos a recolha dos dados, não estabelecemos nenhum critério acerca dos métodos específicos de iniciação à leitura e à escrita, sabíamos que ambos os professores titulares utilizavam o método sintético na alfabetização. Não controlámos a existência de outras abordagens ou práticas literárias dentro de sala de aula.

À luz dos nossos resultados, recomendamos que as escolas se dediquem cada vez mais à questão do envolvimento da família, a longo prazo, sendo que, a situação ideal passa por se criar um bom ambiente educacional que ajudará e sustentará a participação de todos os intervenientes. Em relação ao contexto envolvente, consideramos como nota final que os professores deverão conduzir o processo da aprendizagem tendo em conta, em primeiro lugar, o factor “Família” e, posteriormente, o factor sócio económico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martins, M.A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M.A., & Neves, M.C. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

Martins, M.A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. A. & Mendes, A. Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5, 499-508.

Azevedo, F. (Coord.) (2006). *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar Leitores*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (Coord.) (2009). *Modelos e práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In V. Bártolo, P. Fernandes , J. Lopes, M. G. Velasquez (Eds.), *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp.139-182). Coimbra: Quarteto.

Bastos, G. (1999). *A Literatura infantil e juvenil em Portugal*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bonci, A. (2008). A research review: the importance of families and the home environment. National Literacy Trust. Consultado em [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research\\_review-importance\\_of\\_families\\_and\\_home.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_review-importance_of_families_and_home.pdf)

Borges, J. L. (2000). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Editorial Teorema.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.

Carvalho, Joana, Martins, Carla, Martins, Eva Costa, Osório, Ana, Carvalho, Maria João, & Soares, Isabel. (2012). Scaffolding verbal materno no âmbito de uma tarefa de eliciação narrativa em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 30(4), 359-371. Recuperado em 28 de agosto de 2014, de [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312012000300001&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312012000300001&lng=pt&tlng=pt).

Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading development*. New York: McGraw-Hill.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.

Clark, C. (2007). *Why Families Matter to Literacy*. National Literacy Trust.

Consultado em

[http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/2040/Why\\_families\\_matter.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/2040/Why_families_matter.pdf)

Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.

Crawford, P. A. & Zygouris-Coe. V. (2006). All in the family: Home and school with family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 261-267.

Cruz, J., & Ribeiro, I., (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In I. Ribeiro, F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (p 75-113). Coimbra: Almedina.

Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho. Retirada da Repositório da Universidade do Minho. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14245/1/Joana%20Sara%20Ferra%20da%20Cruz.pdf>

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653–664. Consultado em <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-research-digests/family-involvement-in-school-and-low-income-children-s-literacy-performance>

Evans, M. D. R., et al. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*. Consultado em <http://www.rodneytrice.com/sfbb/articles/home.pdf>.

Fernandes, P.P. (2004). Literacia emergente. In V. Bártolo, P. Fernandes, J. Lopes, M. G. Velasquez (Eds.), *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp.53-93). Coimbra: Quarteto.

Fernandes, P.P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes Médicas.

Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141 – 153.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação*. Lisboa: Lusociência.

Gillen, J. & Hall, N. (2003). The emergence of early literacy. In: Hall, N.; Larson, J. e Marsch, J. (Eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 3-12). London: Sage.

Goldenberg, C. (2003). Making schools work for Low-Income families in the 21<sup>st</sup> Century. In Neuman, S., Dickinson, D. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.

Haney, M. & Hill, J., (2004). Relationships between parente-reaching activities and emergente literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 215-228.

Hannon, P. (2000). *Rethoric and research in family literacy*. *British Educational Research Journal*, 26 (1), 121-138.

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

Hewisson, J., Tizard, J. (1980). Parental Involvement and Reading Attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215.

Jolibert, J. (1984). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.

Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdure a não perder. In C. Adriana, O. Sousa (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

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

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Revista Científica Exedra*. “Português: Investigação e Ensino, número temático (pp 219 – 227).

Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Metas Curriculares para o Pré-Escolar, consultado a 20 de agosto 2014, <http://www.ensinobasico.com/blogue/775-metas-de-aprendizagem-documentos-em-word-preparados-para-download>

Millard, E. (2003). Gender and early childhood literacy. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 22-33). London: Sage.

Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Brasil: Edições Cosmos.

Morais, J. (2002). Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (coords.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 3. (pp. 45-62). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_jose\\_morais\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_jose_morais_a.pdf)

Morais, J. & Kolinsky, R. (2004). The linguistic consequences of literacy. *Handbook of Children's Research* (pp. 599-622). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Moreira, M.,F. & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. Em Ribeiro, I., Viana, F.L. (Orgs), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (p 43-73). Coimbra: Almedina.

Moreira, C., D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCSP.

Neves, J. S., Lima, M. J. & Borges, V. (2008). *Prática de promoção da leitura nos países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Nutbrown, C., Hannon, P. & Morgan, A. (2005). *Early Literacy Work with Families*. London: Sage Publications.

Pereira, A. (2004). *SPSS Guia Prático de Utilização*, 5a edição. Lisboa: Edições Sílabo

Projavi (2012). PISA Programme for International Student Assessment. Portugal – Primeiros Resultados. Consultado em [http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012\\_PrimeirosResultados\\_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf)

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roskos, K.A., Chrisite, J.F., Richgels, D.J. (2003). *The Essentials of Early Literacy Instruction*. Consultado em <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200303/Essentials.pdf>

- Roskos, K., Neuman, S. (2003). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 281-292). New York: Guilford.
- Saada-Robert, M. (2004). Early Emergent Literacy. *Handbook of children's literacy* (pp. 575-598) The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sabino, M.M.C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11
- Santana, I. (2003). A função epistémica da escrita. Lisboa: ISPA (dissertação de mestrado).
- 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.
- Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da Leitura: A compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory modelo f individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quaterly*, 16(1), 32-71. Consultado em [http://www.keithstanovich.com/Site/Research\\_on\\_Reading\\_files/Stanovich\\_RRQ\\_1980.pdf](http://www.keithstanovich.com/Site/Research_on_Reading_files/Stanovich_RRQ_1980.pdf)
- Stone, A. C., (2006). Contemporany Approaches to the Study of Language and Literacy Development. *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*. Editado por C. Addison Stone, Elaine R., Silliman, Barbara J. Ehren, Kenn Apel. New York: Guildford Press.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. e Taggart, B. (2004). Effective provision of pre-school education. (EPPE) project: Final Report. London: DfES.

Teberosky, A. (2000, dezembro). *Los sistemas de escritura*. Comunicação apresentada no Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia. Consultado em [http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas\\_escritura\\_desarrollo\\_nino.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf)

Tolchinsky, L. (2009). The Configuration of Literacy as a Domain of Knowledge. In Olson, D., Torrance, N. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 468 – 486). New York: Cambridge University Press.

University of Nevada, Reno (2010). Books in home as important as parents' education in determining children's education level. *ScienceDaily*. Consultado em <http://www.sciencedaily.com-/releases/2010/05/100520213116.htm>

Velasquez, M. G. (Eds.), *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp.139-183). Coimbra: Quarteto.

Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L. (2007). *Aprender a ler: Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59) Braga: Edições Casa do Professor.

Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L. & Martins, M.A., (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura. Em Ribeiro, I., Viana, F.L. (Orgs), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Villas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126. Consultado em [http://www.researchgate.net/publication/43693230\\_O\\_envolvimento\\_parental\\_no\\_de\\_senvolvimento\\_da\\_literacia](http://www.researchgate.net/publication/43693230_O_envolvimento_parental_no_de_senvolvimento_da_literacia)

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91. Consultado em [www.elsevier.com/locate/learninstruc](http://www.elsevier.com/locate/learninstruc)

Vygotsky, L. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wasik, B.H. and Van Horn, B. (2004). The Role of Family Literacy in Society (pp. 3-17). *Handbook of Family Literacy*. (Ed. Wasik, B. H.) Routledge: New York

Whitehurst, G., Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 68, 848-872.

Whitehurst, G., Lonigan, C. (2003). Emergence Literacy: Development from Prereaders to Readers. In Neuman, S., Dickinson, D. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.

# ANEXOS

## **Anexo A. Questionário de Práticas e Hábitos de Literacia – Lourdes Mata (Pais)**

“Questionário aos pais

Olá!

Estamos a proceder à realização de um programa de Literacia Familiar e caracterização das práticas de literacia, em crianças e famílias, que frequentam o 1º ano de escolaridade, nesta escola. Uma vez que o seu filho frequenta este ano de escolaridade, vimos solicitar a vossa colaboração do preenchimento do seguinte questionário.

Agradecemos que responda de forma honesta e a todas as questões. A posterior análise deste questionário servirá de base a uma tese de Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa 1º ciclo e 2º ciclo do Ensino Básico, da aluna Rita Alves.

**O questionário é anónimo.**

Obrigada pela vossa colaboração.”

### **1. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOS PAIS PRESENCIADAS PELO VOSSO FILHO (A)**

(Por favor assinale com **X** apenas **uma opção**)

LER E ESCREVER	Várias vezes por <b>semana</b>	Algumas vezes por <b>mês</b>	Raramente	Nunca
1.1 O vosso filho(a) costuma vê-los ler?				
1.2 O vosso filho(a) costuma vê-los ler jornais?				
1.3 O vosso filho(a) costuma vê-los ler revistas?				
1.4 O vosso filho(a) costuma vê-los ler livros?				
1.5 O vosso filho(a) costuma vê-los ler livros, papéis, etc. ligados ao vosso trabalho?				

1.6 O vosso filho(a) costuma vê-los ler receitas de culinária?

1.7 O vosso filho(a) costuma vê-los ler cartas?

1.8 O vosso filho(a) costuma vê-los ler recados?

1.9 O vosso filho(a) costuma vê-los ler legendas de filmes?

1.10 O vosso filho(a) costuma vê-los ler rótulos de embalagens ou etiquetas?

1.11 O vosso filho(a) costuma vê-los ler listas de compras?

1.12 O vosso filho(a) costuma vê-los ler cartazes publicitários?

1.13 Diga outras coisas e a frequência, que o vosso filho (a) os veja ler:

O quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.14 O vosso filho costuma ver outras pessoas ler?

Quem? Que situação? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.15 O vosso filho(a) costuma vê-los escrever?

1.16 O vosso filho(a) costuma vê-los escrever cartas?

1.17 O vosso filho(a) costuma vê-los escrever recados?

1.18 O vosso filho(a) costuma vê-los escrever listas de compras?

1.19 O vosso filho(a) costuma vê-los escrever receitas de culinária?

1.20 O vosso filho(a) costuma vê-los escrever textos, informações, etc. ligados ao vosso trabalho?

1.21 Diga outras coisas e a frequência, que o vosso filho (a) os veja escrever:

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.22 O vosso filho (a) costuma ver outras pessoas a escrever? Diga quem e a frequência, que o vosso filho (a) os veja escrever:

Quem? O quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem? O quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS EM CONJUNTO COM O FILHO (A):

(Por favor assinale com **X** apenas **uma opção**)

LER

Várias vezes por <b>semana</b>	Algumas vezes por <b>mês</b>	Raramente	Nunca
--------------------------------	------------------------------	-----------	-------

2.1 Costumam ler com/ou para o vosso filho(a)?

2.2 Costumam ler histórias ao vosso filho (a)?

2.3 Outras pessoas costumam ler histórias ao vosso filho(a)?

Diga quem e com que frequência (x)

Quem? \_\_\_\_\_

Quem? \_\_\_\_\_

2.4 O vosso filho (a) costuma pedir para lhe lerem histórias?

2.5 Costumam tomar a iniciativa de lerem histórias ao vosso filho(a)?

2.6 Durante a leitura o vosso filho(a) normalmente mostra-se:

Muito interessado \_\_\_\_\_ Interessado \_\_\_\_\_ Aborrecido \_\_\_\_\_ Muito aborrecido \_\_\_\_\_

2.7 Quando o vosso filho(a) recebe de presente um livro de histórias com se sente?

Muito satisfeito \_\_\_\_\_ Satisfeito \_\_\_\_\_ Aborrecido \_\_\_\_\_ Muito aborrecido \_\_\_\_\_

2.8 Qual o tempo médio utilizado em leitura de histórias, por semana?

Menos de 10 minutos \_\_\_ 10 a 20 min. \_\_\_ 20 a 40 min. \_\_\_ 40 a 60 min. \_\_\_ entre 1 a 2 horas \_\_\_ mais de 2 horas \_\_\_

2.9 Que idade tinha o vosso filho(a) quando lhe começaram a ler histórias?

0-12 meses \_\_\_ 1 ano \_\_\_ 2 anos \_\_\_ 3 anos \_\_\_ 4 anos \_\_\_ 5 anos \_\_\_

ESCREVER

Várias vezes por <b>semana</b>	Algumas vezes por <b>mês</b>	Raramente	Nunca
--------------------------------	------------------------------	-----------	-------

2.10 Costumam ler cartas com/ou para o vosso filho(a)?

2.11 Costumam ler recados com/ou para o vosso filho(a)?

2.12 Costumam ler legendas de filmes com/ou para o vosso filho(a)?

2.13 Costumam ler rótulos de embalagens, etiquetas com/ou para o vosso filho(a)?

2.14 Costumam ler jornais com/ou para o vosso filho(a)?

2.15 Costumam ler revistas com/ou para o vosso filho(a)?

2.16 Costumam ler receitas com/ou para o vosso filho(a)?

2.17 Costumam ler listas de compras com/ou para o vosso filho(a)?

- 2.18 Costumam ler publicidade com/ou para o vosso filho(a)?
- 2.19 Costumam ler o nome do vosso filho(a) com/ou para ele(a)?
- 2.20 Costumam ler (identificar) letras com ou para o vosso filho(a)?
- 2.21 Costumam ler nomes de familiares ou amigos com/ou para o vosso filho(a)?
- 2.22 Diga outras coisas, e a frequência, que leiam com/ou para o vosso filho(a)  
O quê? \_\_\_\_\_  
O quê? \_\_\_\_\_
- 2.23 Outras pessoas costumam ler com/ou para o vosso filho(a)) Diga quem, em que situação e a frequência  
Quem? \_\_\_\_\_  
O quê? \_\_\_\_\_  
Quem? \_\_\_\_\_  
O quê? \_\_\_\_\_
- 2.24 Costumam escrever com o vosso filho(a)?
- 2.25 Costumam escrever histórias com o vosso filho(a)?
- 2.26 Costumam escrever cartas com o vosso filho(a)?
- 2.27 Costumam escrever recados com o vosso filho(a)?
- 2.28 Costumam escrever receitas com o vosso filho(a)?
- 2.29 Costumam escrever o nome do vosso filho(a) com ele?
- 2.30 Costumam escrever listas de compras com vosso filho(a)?
- 2.31 Costumam escrever letras com o vosso filho(a)?
- 2.32 Costuma escrever nomes de familiares ou amigos com o vosso filho(a)?
- 2.33 Diga outras coisas, e frequência, que escreva com o vosso filho(a)?
- 2.34 Outras pessoas costumam escrever com o vosso filho(a)? Diga quem, em que situações e a frequência  
Quem? \_\_\_\_\_  
O quê? \_\_\_\_\_  
Quem? \_\_\_\_\_  
O quê? \_\_\_\_\_
- 2.35 O vosso filho(a) costuma tomar a iniciativa (pedir) para escreverem com

ele?

2.36 Costumam tomar a iniciativa para escreverem com o vosso filho(a)?

2.37 Durante a escrita o vosso filho(a) normalmente mostra-se:

Muito interessado \_\_\_\_\_ Interessado \_\_\_\_\_ Aborrecido \_\_\_\_\_ Muito aborrecido \_\_\_\_\_

2.38 Quando o vosso filho(a) recebe de presente material para escrever (lápiz, canetas, cadernos, papéis...) como se sente:

Muito satisfeito \_\_\_\_\_ Satisfeito \_\_\_\_\_ Aborrecido \_\_\_\_\_ Muito aborrecido \_\_\_\_\_

2.39 Qual o tempo médio utilizado em escrita com o vosso filho(a) por semana?

Menos de 10 minutos \_\_\_ 10 a 20 min. \_\_\_ 20 a 40 min. \_\_\_ 40 a 60 min. \_\_\_ entre 1 a 2 horas \_\_\_ mais de 2 horas \_\_\_

2.40 Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram a escrever para ele?

0-12 meses \_\_\_ 1 ano \_\_\_ 2 anos \_\_\_ 3 anos \_\_\_ 4 anos \_\_\_ 5 anos \_\_\_

3. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO SEU **FILHO (A) SOZINHO(A)**, mesmo que acabe por solicitar a ajuda a alguém: (Por favor assinale com **X** apenas **uma opção**)

LER – Sempre que estiver escrito “ler”, deve ser considerado também “fingir ler” ou “tentar ler”

Várias vezes por **semana**    Algumas vezes por **mês**    Raramente    Nunca

3.1 O vosso filho(a) costuma “ler” sozinho(a)?

3.2 O vosso filho(a) costuma “ler” revistas sozinho(a)?

3.3 O vosso filho(a) costuma “ler” rótulos de embalagens sozinho(a)?

3.4 O vosso filho(a) costuma “ler” legendas de filmes sozinho(a)?

3.5 O vosso filho(a) costuma “ler” recados sozinho(a)?

3.6 O vosso filho(a) costuma “ler” listas de compras sozinho(a)?

3.7 O vosso filho(a) costuma “ler” cartazes publicitários sozinho(a)?

3.8 O vosso filho(a) costuma “ler” jornais sozinho(a)?

3.9 O vosso filho(a) costuma fingir imitá-los a ler livros e papéis do vosso trabalho?

3.10 O vosso filho(a) costuma “ler” receitas de culinária sozinho(a)?

3.11 O vosso filho(a) costuma “ler” cartas sozinho(a)?

3.12 O vosso filho(a) costuma “ler” o nome sozinho(a)?

3.13 O vosso filho(a) costuma “ler”

letras sozinho(a)?

3.14 O vosso filho(a) costuma “ler” nomes de familiares e/ou amigos sozinho(a)?

3.15 O vosso filho(a) costuma ver livros de histórias sozinho(a)?

3.16 Diga outras coisas em que o vosso filho(a) leia, tente ler ou finja ler sozinho(a):

O

quê? \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ quê?

3.17 Quando vê livros de histórias sozinho(a) o(a) vosso(a) filho(a) normalmente mostra-se:

Muito interessado \_\_\_\_\_ Interessado \_\_\_\_\_ Aborrecido \_\_\_\_\_ Muito aborrecido \_\_\_\_\_

ESCREVER: Sempre que estiver escrito “escrever”, deve ser considerado também “fingir escrever” ou “tentar escrever”.

Várias vezes por **semana**    Algumas vezes por **mês**    Raramente    Nunca

3.18 O vosso filho(a) costuma “escrever” sozinho(a)?

3.19 O vosso filho(a) costuma “escrever” histórias sozinho(a)?

3.20 O vosso filho(a) costuma “escrever” recados sozinho(a)?

3.21 O vosso filho(a) costuma “escrever” receitas sozinho(a)?

3.22 O vosso filho(a) costuma “escrever” o seu nome sozinho(a)?

3.23 O vosso filho(a) costuma imitá-los a escreverem textos do vosso trabalho?

3.24 O vosso filho(a) costuma “escrever” letras sozinho(a)?

3.25 O vosso filho(a) costuma “escrever” cartas sozinho(a)?

3.26 O vosso filho(a) costuma “escrever” o nome de familiares e amigos sozinho(a)?

3.27 O vosso filho(a) costuma “escrever” listas de compras sozinho(a)?

3.28 Diga outras coisas em que o vosso filho(a) escreva, tente escrever ou finja escrever sozinho(a):

O

quê? \_\_\_\_\_

O  
quê? \_\_\_\_\_

3.29 Quando escreve sozinho(a) o(a) vosso(a) filho(a) normalmente mostra-se:  
Muito interessado \_\_\_\_\_ Interessado \_\_\_\_\_ Aborrecido \_\_\_\_\_ Muito  
aborrecido \_\_\_\_\_

#### 4. MATERIAIS DE LEITURA E ESCRITA EXISTENTES EM CASA E A SUA ACESSIBILIDADE:

(Por favor assinale com **X** apenas **uma opção**)

4.1 Em casa existem **canetas, lápis, papéis**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_

4.2 Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses **materiais**, o que faz normalmente?  
Vai buscá-los sozinho(a)? \_\_\_\_\_ Tem que pedir a alguém? \_\_\_\_\_

4.3 Em casa existem **livros** para crianças? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_

4.4 Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses **livros**, o que faz normalmente?  
Vai buscá-los sozinho(a)? \_\_\_\_\_ Tem que pedir a alguém? \_\_\_\_\_

4.5 Quantos **livros infantis** existem em casa?  
0 \_\_\_\_\_ 1 a 10 \_\_\_\_\_ 11 a 25 \_\_\_\_\_ 26 a 50 \_\_\_\_\_ de 51 a 100 \_\_\_\_\_ Mais de  
100 \_\_\_\_\_

4.6 Quantos **livros para adultos** existem em casa?  
0 \_\_\_\_\_ 1 a 10 \_\_\_\_\_ 11 a 25 \_\_\_\_\_ 26 a 50 \_\_\_\_\_ de 51 a 100 \_\_\_\_\_ Mais de  
100 \_\_\_\_\_

4.7 Em casa existe **computador**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_

4.8 O vosso filho pode utilizá-lo? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

4.9 Quando o vosso filho(a) quer utilizar o **computador**, o que faz normalmente?  
Vai sozinho(a)? \_\_\_\_\_ Tem que pedir a alguém? \_\_\_\_\_

Várias vezes por **semana**    Algumas vezes por **mês**    Raramente    Nunca

4.10 O(A) vosso(a) filho costuma usar o computador sozinho?

4.11 O(A) vosso(a) filho(a) costuma usar o computador com os pais?

4.12 O(A) vosso(a) filho(a) costuma usar o computador com outras pessoas, com que frequência?

Quem? \_\_\_\_\_

Quem? \_\_\_\_\_

4.13 O(A) vosso(a) filho(a) costuma usar o computador para jogar?

4.14 O(A) vosso(a) filho(a) costuma usar o computador para escrever?

4.15 O(A) vosso(a) filho(a) costuma usar o computador para outras coisas ,

com que frequência?

O quê? \_\_\_\_\_

O quê? \_\_\_\_\_

#### 5. BIBLIOTECA / LIVRARIA

(Por favor assinale com **X** apenas **uma opção**)

5.1 O(A) vosso(a) filho(a) costuma ir à biblioteca municipal?

Semanalmente \_\_\_\_\_ Algumas vezes por mês \_\_\_\_\_ Raramente \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

5.2 \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ quem \_\_\_\_\_ costuma  
ir? \_\_\_\_\_

5.3 O(A) vosso(a) filho(a) costuma ir a livrarias ou locais de vendas de livros?

Semanalmente \_\_\_\_\_ Algumas vezes por mês \_\_\_\_\_ Raramente \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

5.4 Indique a que locais de venda de livros ele(a) costuma ir normalmente  
(hipermercados,  
livrarias...): \_\_\_\_\_

5.5 Qual a frequência com que compram livros ao vosso filho(a)?

Semanal \_\_\_ Mensal \_\_\_ Trimestral \_\_\_ Semestral \_\_\_ Anual \_\_\_ Menos que uma  
vez por ano \_\_\_ Nunca \_\_\_

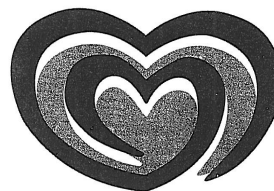
**Anexo B. Teste “Avaliação Desenvolvimento da Literacia” – Maria Adelina Villas-Boas (Alunos)**

**FOLHA DE RESPOSTA**  
**Teste de Desenvolvimento da Literacia - TDL**

<i>Item Nº</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Item Nº</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Identificação</i>
1		26		Nome do aluno
2		27		
3		28		
4		29		
5		30		
6		31		Nome do professor
7		32		
8		33		
9		34		
10		35		
11		36		Nome do aplicador
12		37		
13		38		
14		39		
15		40		
16		41		Resultados
17		42		Total
18		43		Percentil
19		44		
20		45		
21		46		Observações
22		47		
23		48		
24		49		
25		50		

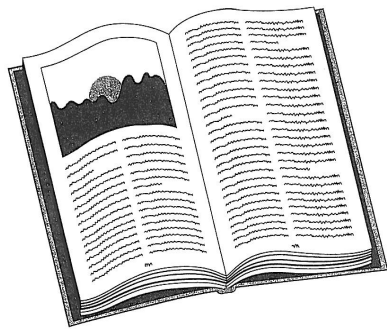
CARTÕES

#1. OLÁ	#26. PÁ, TIA, BOTA
#2. CIMA/BAIXO	#27. FARMÁCIA
#3. A.E.O	#28. A TIA
#4. O SEGREDO DE CARLA	#29. ASSAR, XAILE, CONTAR
#5. ALGARISMOS	#30. CORRER
#6. SINAL DE STOP	#31. SEIS
#7. SUPERMERCADOS	#32. AZUL
#8. FRASE COM DESENHOS	#33. IRMÃO
#9. S.V.B	#34. PÉRA
#10. ALFABETO	#35. AUTOMÓVEIS
#11. CONSOANTES MAIÚSCULAS	#36. UM JOGO DIFÍCIL
#12. VOGAIS MINÚSCULAS	#37. O É RAPAZ
#13. PREÇOS	#38. O CÃO DA ANA
#14. ORIENTAÇÃO DA ESQUERDA PARA A DIREITA	#39. A GATINHA BONITA
#15. STOP, HOMENS	#40. ELA CHOROU CONTENTE
#16. PASTA DE DENTES	#41. f, g, i, b
#17. O COMBÓIO	#42. MESA
#18. FIM, SAÍDA	#43. LISBOA
#19. ZÉ MAUZÃO	#44. A HISTÓRIA DA CRISTINA
#20. CÉU, SALA, NÓ	#45. METRO
#21. GATO, CASA, FACA	#46. BRINCAR NA PRAIA
#22. ABRIR PORTAS	#47. GELADO, LEITE, TER
#23. LETRAS MINÚSCULAS	#48. CORRECÇÃO DE ERROS
#24. A PARTIDA DO JOÃO	#49. DOM AFONSO HENRIQUES
#25. CAFÉ, ESTE, ESCOLA, VENENO	#50. FRÉMIO, COMUM, INVENTOU



Olá

Cartão #2



Cartão #3

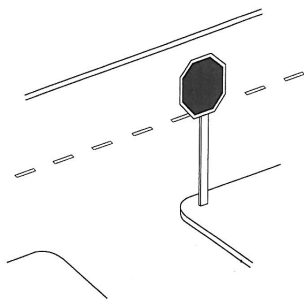
A E O

## O SEGREDO DA CARLA

A Carla estava a jogar à bola na festa de anos do Bruno. Mas caiu e magoou-se muito numa perna. Ela não queria ir para casa, por isso levantou-se logo. A Carla disse: "Não foi nada". O Bruno atirou-lhe a bola outra vez. A Carla ficou toda contente porque ele não viu que ela se tinha alejado.

6 3

Cartão #6



COME OLGA STOP

Cartão #7

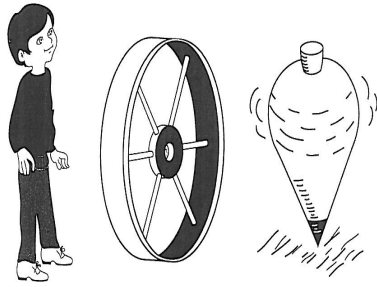


jumbo

makro



Cartão #8



Cartão #9

S V B

Cartão #10

ALFABETO

És capaz de dizer o alfabeto? Diz-me lá o ABC.

Cartão #11

P D F G

H J L Z

a i e



Costumas ler o jornal? Tem histórias sobre pessoas e coisas importantes. Ensina a cozinhar e onde se podem comprar coisas que precisamos. Também nos diz quem ganhou os jogos. Mas a melhor parte é a banda desenhada. Eu leio o jornal todos os dias.

76

*boi**santo**stop**gato*

Cartão #15b

saída senhoras

dez homens

78

Cartão #16



79

I-I-I      O-O-O

O combóio ia a subir a montanha O-O-O.  
 O maquinista começou a apitar I-I-I. Os  
 patinhos fugiram quando o combóio passou  
 O-O-O. As vacas começaram a andar quando  
 o combóio passou I-I-I.

*abrir*

*fim*

*preço*

*tinta*

*saída**bóina**entrada**saía*

## O Zé Mauzão

O meu nome é José fogem de mim e  
 Lopes. Mas às vezes escondem-se nos seus  
 digo que me chamo ninhos. As flores fecham  
 Zé Mauzão. Pois eu as suas pétalas. Até a  
 sou mau, mau, mau. lua foge e se esconde  
 Sou tão mau que o atrás do sol. É por isso  
 meu cão foge de mim. que não a podemos  
 Todos os pássaros ver durante o dia...

Cartão #20

céu      seu      cau

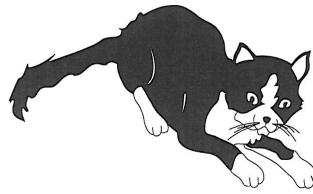
---

cala      sal      sala

---

na      nó      no

Cartão #21a



*galo gato mito gota*

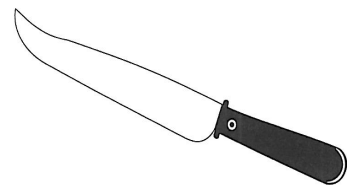
Cartão #21b



casa easa caa rato

86

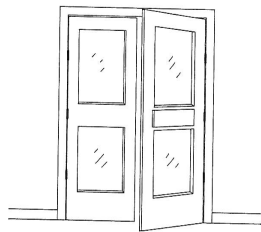
Cartão #21c



nica moca foca faca

87

Cartão #22



*PUXE UVAS FURO*

Cartão #23

*r t p h*

*j x n m*

<i>este</i>	<i>norte</i>	<i>sapato</i>	<i>salada</i>
<i>sul</i>	<i>oeste</i>	<i>escola</i>	<i>sopa</i>

## A PARTIDA DO JOÃO

Um dia, quando o João foi visitar a casa dos répteis, no Jardim Zoológico, resolveu levar uma cobra de plástico. Depois, ele tirou a cobra do bolso às escondidas para ninguém ver. Pensou que tinha graça pregar uma partida às outras pessoas. E gritou: "Olha! Olha! Uma cobra fugiu cá para fora". Uma senhora começou logo a gritar. Dois meninos puseram-se a chorar. O João ficou envergonhado por não ter pensado numa partida mais engraçada.

*bife**escada**café**cama*

Cartão #25a

saúde veneno

perigo venda

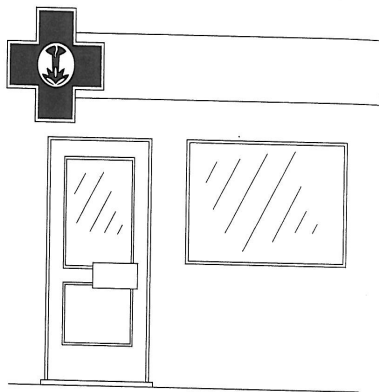
94

Cartão #26

pá tia bota

95

Cartão #27



TELEFONE FARMÁCIA POLÍCIA

Cartão #28

*A tia deu a pá.*

*assar*    *açar*    *acar*

*txaile*    *chaile*    *xaile*

*cantar*    *contar*    *comtar*

correr

andar calor cama ir

Cartão #31

seis

nove irmã três tolo

Cartão #32

azul

paul amarelo menina castanho

101

Cartão #33

irmão

mãe irmã café balão

102

Cartão #54

pêra

ovo Português leite vira

103

CORSA  
SEAT  
RENAULT  
FORD TOYOTA  
CLIO GOLF

## UM JOGO DIFÍCIL

A Sara era a chefe do jogo. Ela disse: "Toquem no nariz". Depois ela disse: "Agora toquem num braço com uma mão e na perna com a outra". Só o Fábio é que foi capaz. Todos os meninos desataram a rir. O Fábio parou e também se riu muito!

O é rapaz triste.  
Ehp rte si ata.  
Foi o embora gato.  
A mãe comprou o bolo.

**O Cão da Ana**

*A Ana pega no seu  
cãozinho ao colo para  
ele beber o leite. O cão  
é pequenino. \_\_\_\_\_  
chama-se Nero.*

**Ela  
Cão  
Rapaz  
Ele**



*A Gatinha Bonita*

*A minha gata é bonita. Ela  
tem olhos azuis e pelo castanho.  
Ela \_\_\_\_\_ uma  
comida especial. À noite ela dorme  
aos pés da minha cama. Eu gosto  
dela.*

*bonita  
com  
só  
come*

Ela chorou contente amanhã.  
Sonhos azuis ardem tristemente.  
O macaco vive na selva.  
Eo cape ge sato.

Cartão #41

f q l b

110

Cartão #42

mesa

pão banco cadeira mala

111

*Lisboa*

*Quando se dá um passeio  
pela cidade há muita coisa para  
ver. Muitos edifícios altos de  
cada lado da rua. Os homens  
usam \_\_\_\_\_ máquinas  
para cavar buracos. As crianças  
brincam enquanto as mães e os  
pais fazem compras. A cidade  
é um lugar com muito movimento.*

*grandes  
gravidade  
incapaz  
macaco*

## UM DIA FELIZ

A Cristina foi comprar o jornal para o pai. Ela foi à papelaria, mas não chegava à prateleira. A Cristina começou a chorar. Uma senhora ia a passar e parou para a ajudar. A senhora tirou o jornal e deu-o à Cristina. Ela ficou muito contente.

metro

centímetro muro barco quilómetro

*Brincar na Praia*

*Eu gosto de brincar fora de casa,  
ao sol. Se não está muito frio gosto  
de andar na areia. A melhor altura  
é quando faz calor. \_\_\_\_\_ de  
manhã a minha irmã e eu vamos  
para a praia e fazemos um castelo  
de areia. Ele não gosta de apanhar  
água.*

*Depois  
Muito  
Logo  
Carla*

Cartão #47

*gelado*

*leite*

*ter*

Cartão #48

O João pediu pala ir lá fora.

O cão dorme no jardim.

Eu fazi os deveres na escola.

Eu comi um grande bolo.

O pai comprou o jornal.

*Dom Afonso Henriques foi  
o primeiro rei de Portugal.*

prémio  
comum  
inventou

## **Anexo C. Programa de Boas Práticas Literácitas (Alunos)**

### **PROGRAMA BOAS PRÁTICAS LITERÁCITAS**

1.º ANO

SESSÃO: 1

MÊS: SETEMBRO

#### **Título**

“Regresso à Escola”

#### **Palavras- Chave**

Apresentação ; Música; Leitura em voz alta

#### **Materiais**

Livro: “Era um dia normal de escola”, de Colin McNaughton (ed. Gatafunho); Música “É no Outono” – Jazz nas Crianças; Papel A4

#### **Objetivos**

Introdução ao programa. Indução no mundo das histórias. Criação de um espaço de sala de aula diferente, onde se possa brincar com livros, palavras...

#### **Atividade**

Apresentação da investigadora e questionamento para o coletivo: O que é um livro, uma história, uma palavra? Quem pode ler livros, contar histórias e dizer palavras? De seguida a investigadora fará a leitura em voz alta do livro escolhido. Individualmente os alunos elaboram um registo, em desenho, com a sensação que a história provocou.

SESSÃO: 2 e 3

MÊS: SETEMBRO

<b>Título</b>	“Eu sou como ...”
<b>Palavras- Chave</b>	Identificação de características físicas e psíquicas individuais; Leitura em Voz Alta; Reconto;
<b>Materiais</b>	Livro: “Quick as a Cricket” de Audrey Wood (ed. Child’s Play); Papel A4 branco
<b>Objetivos</b>	Consciencialização da personalidade de cada um e verbalização da mesma.
<b>Atividade</b>	Indução ao tema, coletivamente: “Que animal és tu? Porquê?” “Quais são as características do animal que escolheste?” Completar em voz alta: “Eu sou ( <u>característica/adjetivo</u> ) como um _____.” Completar, com uma palavra que rime, em voz alta: “ Eu sou um ( <u>nome do animal</u> ) e rimo com _____.” Registo gráfico, em desenho, de cada um. Escolha de uma palavra que os caracterize e registo da mesma no desenho alusivo à sua personalidade.

SESSÃO: 4

MÊS: OUTUBRO 1

<b>Título</b>	“Aqui há leitura”
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; Leitura de Rua; Escrita; Leitura
<b>Materiais</b>	Papel e caneta
<b>Objetivos</b>	Descobrir leitura e escrita na rua
<b>Atividade</b>	Visita às instalações da escola e registo individual de escrita encontrada ao longo da mesma.

<b>Título</b>	“Aqui há leitura” (continuação)
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; Informação semântica; Convenções da escrita; Escrita; Leitura Material impresso por criança:
<b>Materiais</b>	Álbuns de imagens; dicionário, livro de formato inusitado, livro de pano, livro de receitas, enciclopédia, folhetos publicitários, jornais, cartas.
<b>Objetivos</b>	Contacto com diverso material impresso. Descoberta de escrita e leitura.
<b>Atividade</b>	Indução à atividade com a descoberta de escrita na sala de aula. Distribuição do diverso material escrito. Em coletivo e individualmente responder às seguintes questões: Já conheciam este material? Para que serve? Onde o podemos encontrar? Após esta conversa solicitar a cada aluno que faça descobertas de palavras ou letras no material. Professora regista numa folha coletiva as descobertas e identifica-as

SESSÃO: 6

MÊS: OUTUBRO 3

<b>Título</b>	“Aqui há leitura” (continuação)
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia, Informação semântica; Escrita
<b>Materiais</b>	Álbuns de imagens; dicionário, livro de formato inusitado, livro de pano, livro de receitas, enciclopédia, folhetos publicitários, jornais, cartas. Folha de registo das duas sessão anteriores.
<b>Objetivos</b>	Análise dos dois registos efetuados nas sessões anteriores. Construção de lista de palavras.
<b>Atividade</b>	Com a folha de registo da “Leitura de Rua” e da recolha feita, nos diversos materiais, da segunda sessão, os alunos irão fazer descobertas nos seus registos e no dos materiais. Após a análise irão escolher a palavra que mais gostaram. A partir daqui a investigadora constrói uma lista de palavras coletiva, onde regista numa coluna a palavra eleita e noutra coluna os alunos fazem o desenho da mesma.

SESSÃO: 7

MÊS: OUTUBRO 4

<b>Título</b>	“Palavras à solta”
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; espaço-biblioteca; consciência grafofonética; desafio
<b>Materiais</b>	Livro “ABC D3” de Marion Bataille (ed. Corraini Edizioni), Livro “Eram 12 moças donzelas e outra história” de António Torrado (ed. Civilização); Livro “Fuera de aqui, horrible monstruo verde” de Ed Emberly (ed. Oceano de Mexico)
<b>Objetivos</b>	Consciência grafofonética; Leitura em voz alta; Narração de histórias; Conhecer espaço biblioteca.
<b>Atividade</b>	Indução da atividade: Em coletivo: apresentação das letras no ABC D3. Parecem letras com vida e “As personagens das nossas histórias são verdadeiras?” “Onde é que elas estão durante a noite?” Atividade realizada na biblioteca da escola. Descobrir palavras soltas, que ficaram desarrumadas durante a noite. Descoberta das palavras: “Maria”, “Velha” “Tranglomango”, “Pequena”, “Grande”, “Meio”. O que fazer com estas palavras? As palavras levam à história do Tranglomango, narração da mesma com leitura final de “Eram 12 moças donzelas e outra história”. Analisar a palavra “Tranglomango”. Registrar numa folha a palavra. Imaginar um Tranglomango e desenhá-lo na folha de registo da palavra. Leitura da história “Fuera de aqui, horrible monstruo”

SESSÃO: 8

MÊS: NOVEMBRO 1

<b>Título</b>	“Menina da Lanterna”
<b>Palavras- Chave</b>	Narração; Conto; Expressão Plástica
<b>Materiais</b>	História da “Menina da Lanterna”, copos de iogurte de vidro, aguarela, fio de metal, velas
<b>Objetivos</b>	Narração da história da “Menina da Lanterna” ao grupo para dramatização da mesma, e futura apresentação aos colegas. Expressão Plástica: construção de lanterna com copos de vidro de iogurte.
<b>Atividade</b>	A investigadora narra a história e no final propõe que os alunos escolham a sua personagem preferida. Depois de feita a escolha fazem o registo do nome (copiando da folha da investigadora) da personagem e ilustram-na. Construção da lanterna.  Narrador: Investigadora; Personagens: sol, estrela, vento, menina, menino, urso, ouriço, raposa, sapateiro, fiadeira,

SESSÃO: 9

MÊS: NOVEMBRO 2

<b>Título</b>	“Menina da Lanterna”
<b>Palavras- Chave</b>	Narração; Reconto; Compreensão do discurso; Expressão Plástica; Oralidade
<b>Materiais</b>	História da “Menina da Lanterna”
<b>Objetivos</b>	Reconto e apropriação das falas
<b>Atividade</b>	Após a narração da história, e em coletivo, os alunos são convidados a recontar a história. Após este momento, a investigadora reconta a história e cada um dos alunos diz a fala da sua personagem. Conclusão da construção da lanterna.

SESSÃO: 10

MÊS: NOVEMBRO 3

<b>Título</b>	“A Menina da lanterna”
<b>Palavras- Chave</b>	Apresentação; Oralidade
<b>Materiais</b>	Lanterna
<b>Objetivos</b>	Apresentação da História “A Menina da Lanterna” às turmas de 1º e 2º ano.
<b>Atividade</b>	Apresentação e dramatização da História “A Menina da Lanterna”

SESSÃO: 11

MÊS: NOVEMBRO 4

<b>Título</b>	“Guerreiros do Arco-Íris”
<b>Palavras- Chave</b>	Narração história; Escrita; desenho; afetos
<b>Materiais</b>	Papel A4, material de pintura (lápiz de cor, blocos de cera),
<b>Objetivos</b>	Apresentar a história para festa de Natal.
<b>Atividade</b>	Indução da história com conversa coletiva acerca da força interior de cada um e sentimentos de força. Registo, individual, numa lista de palavras, de sentimentos bons e maus. Ilustração dos mesmos.

SESSÃO: 12

MÊS: DEZEMBRO 1

<b>Título</b>	“Guerreiros do Arco-Íris”
<b>Palavras- Chave</b>	Narração; Compreensão do discurso oral; Postura corporal; Escrita; Desenho
<b>Materiais</b>	Mandala
<b>Objetivos</b>	Trabalhar a história associada a diferentes posturas corporais do Hatha Yoga (Sol – Surya Namaskar; Guerreiro – Virabhadrasana)
<b>Atividade</b>	Narração da história “Guerreiros do Arco-Íris”. Conversa coletiva acerca das personagens “Sol” e “Arco-íris” . Ilustração de uma Mandala com o elemento “Sol”, com as cores do arco-íris. Apresentação das duas posturais corporais referentes ao Sol e ao Guerreiro.

SESSÃO: 13

MÊS: DEZEMBRO 2

<b>Título</b>	“Guerreiros do Arco-Íris”
<b>Palavras- Chave</b>	Postura corporal; Narração; Compreensão do discurso; Escrita
<b>Materiais</b>	---
<b>Objetivos</b>	Narração da história e treino das posturas corporais
<b>Atividade</b>	Após a audição da história, contada pela investigadora, os alunos continuam o treino das duas posturas: Sol e Guerreiro

SESSÃO: 13

MÊS: DEZEMBRO 3

<b>Título</b>	Apresentação da história “Guerreiros do Arco –Íris”
<b>Palavras- Chave</b>	História;
<b>Materiais</b>	Palco da sala de espetáculo
<b>Objetivos</b>	Apresentar a História “Guerreiros do Arco-Íris”
<b>Atividade</b>	Apresentação aos encarregados de educação da História “Guerreiros do Arco-Íris”, no palco da sala de espetáculos onde decorre a festa de Natal, tendo com o narradora a professora e os alunos executando as posturas corporais trabalhadas.

SESSÃO: 14

MÊS: JANEIRO 1

**Título**

“Dedo mágico”

**Palavras- Chave**

Desejos; Ano Novo; Escrita; Literacia

**Materiais**

Material impresso diverso (jornais, revistas, livros, folhetos de publicidade)

**Objetivos**

Conversar sobre valores; Registrar os desejos de ano novo

**Atividade**

No início desejamos muitas coisas. Registrar (desenho e palavras) numa lista individual, o que queremos para o novo ano. Assinalar, com cores diferentes, o que só pode ser comprado com dinheiro e o que não necessita de dinheiro para ser comprado. Procurar o que registámos no material de escrita diverso (livros, folhetos de publicidade, revistas, jornais).

SESSÃO: 15

MÊS: JANEIRO 2

**Título**

“Dedo mágico”

**Palavras- Chave**

Desejos; Ano Novo; Família; Amor; Amizade

**Materiais**

Livro “El regalo” de Gabriela Keselman (ed. Editorial La Galera”

**Objetivos**

Conversar acerca das descobertas feitas na aula anterior;  
Leitura em voz alta de história.

**Atividade**

Com as folhas de registo da aula passada, comparar o que podemos comprar com dinheiro e o que não se compra com dinheiro. Verificar as descobertas feitas no material impresso (palavras, imagens, valores de custo). Conversa coletiva acerca dos valores: amizade, amor, família. Leitura em voz alta da história “El regalo”.

SESSÃO: 16

MÊS: JANEIRO 3

<b>Título</b>	“Dedo mágico...”
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; Leitura; Escrita
<b>Materiais</b>	Livro “O dedo mágico” de Roald Dahl (ed. Terramar)
<b>Objetivos</b>	Comparar os desejos que registámos na aula anterior e os que surgirem na aula. Reler o registo individual.
<b>Atividade</b>	Com a lista de desejos para o ano novo, os alunos vão imaginar que têm poderes mágicos num dedo. Conversa coletiva “O que faziam se tivessem um dedo mágico?!”. Comparar o que está registado e o que foi dito. Leitura em voz alta da história “O dedo mágico”.

SESSÃO: 17

MÊS: JANEIRO 4

**Título**

“Aqui há Cartas”

**Palavras- Chave**

Carta; Leitura; Literacia; Escrita

**Materiais**

Cartas de remetentes institucionais; cartas pessoais; cartas de baralho

**Objetivos**

Apresentar vários tipos de cartas aos alunos; apresentar proposta de escrita

**Atividade**

Apresentação do material impresso: cartas. Conversa coletiva sobre a familiaridade dos alunos com este material, sobre a sua função. Que tipos de carta existem? Demonstração de várias cartas. Apresentação de proposta de escrita de carta coletiva, para a turma de 1º ano da Escola básica nº 2 Miradouro de Alfazina.

<b>Título</b>	“Aqui há Cartas”
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; Escrita; Leitura; Organização discurso Oral; Cartas
<b>Materiais</b>	Papel A3, papel A4
<b>Objetivos</b>	Apresentar oral das diferentes partes constituintes de uma carta; Organizar a carta
<b>Atividade</b>	No primeiro momento procedemos à apresentação das diferentes partes constituintes de uma carta e recolhemos os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre estas. De seguida, elegemos uma turma correspondente e procedemos à recolha (oral) das notícias que pretendemos enviar na carta. A investigadora regista as notícias em papel A3. Por fim os alunos elaboram desenhos para enviar na carta.

SESSÃO: 18

MÊS: FEVEREIRO 2

<b>Título</b>	“Aqui há Cartas”
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; Escrita
<b>Materiais</b>	Desenhos; papel;
<b>Objetivos</b>	Organizar e escrever uma carta
<b>Atividade</b>	Organização das notícias numa folha de papel A3, após a decisão da ordem das mesmas. Posteriormente a investigadora realiza a leitura em voz alta da carta. por fim, os alunos procedem à colagem dos desenhos na carta e assinam, individualmente, a mesma.

SESSÃO: 19

MÊS: FEVEREIRO 3

<b>Título</b>	“VacaPata”
<b>Palavras- Chave</b>	Prazer; Palavras; Consciência grafofonética; Leitura em voz alta
<b>Materiais</b>	Livro “As patas da Vaca” de Bartolomeu Campos Queirós (ed. Global); Cartaz
<b>Objetivos</b>	Leitura em voz alta da história; Refletir sobre a constituição das palavras
<b>Atividade</b>	Descoberta de palavras que escondem outras palavras (ex. cama+leão; dia+Ana), de palavras com o mesmo número silábico e o mesmo som. Registo coletivo de todas as palavras. Registo individual da palavra “Vaca” e da palavra “Pata”, após este momento, e em grupos de quatro alunos, recortar as duas palavras por sílabas e brincar com elas. Ler o resultado para os colegas. Leitura da história “As patas da Vaca”. Apresentação de um cartaz de uma vaca com quatro patas e conversa sobre as possíveis combinações das duas palavras.

SESSÃO: 20

MÊS: MARÇO 1

<b>Título</b>	“Trava línguas”
<b>Palavras- Chave</b>	Oralidade
<b>Materiais</b>	Livro “Destrava línguas” de Luísa Ducla Soares (ed. Livros Horizonte)
<b>Objetivos</b>	Conhecer trava línguas; Decorar um trava línguas
<b>Atividade</b>	Relembrando a atividade da “Vacapata” e a brincadeira que se pode fazer a Língua Portuguesa, iniciamos a atividade dos trava línguas. Apresentar o livro “Destava línguas” e escolher um dos textos. A investigadora escreve o texto no quadro e os alunos são convidados a fazer descoberta nele. Após esta atividade, em coletivo, os alunos serão convidados a decorar o trava língua.

<b>Título</b>	“Poesia”
<b>Palavras- Chave</b>	Dia Mundial da Poesia; Oralidade;
<b>Materiais</b>	Livro “O pássaro da cabeça” de Manuel António Pina (ed. Quasi); Livro “Aquela nuvem e outras” de Eugénio de Andrade (ed. Campo das Letras); Poema de Fernando Pessoa “Poema Pial” (ed. Afrontamento)
<b>Objetivos</b>	Construir textos poéticos, para comemoração do Dia Mundial da Poesia (21 março). Declamar os mesmos.
<b>Atividade</b>	Antes do início da atividade a investigadora procura saber o que as crianças entendem por poesia. Depois, a investigadora, lê em voz alta o primeiro e o segundo texto, mostra-os aos alunos e pergunta as diferenças que existem entre este tipo de texto e os que até agora conhecemos. Faz-se a recolha das opiniões num registo escrito. Convidar os alunos para, oralmente, dizer palavras que rimam com um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez. Registo (investigadora) das opiniões, no quadro, com numeração e palavra. Leitura em voz alta do “Poema Pial” e coletivamente substituir as palavras do autor (as que rimam com os números) pelas encontradas por nós.

SESSÃO: 22

MÊS: ABRIL 1

<b>Título</b>	“Sementes Literárias”
<b>Palavras- Chave</b>	Sementeira; Leitura; Escrita
<b>Materiais</b>	Livro “Ainda Nada?” de Christian Voltz (ed. Kalandraka); Livro “A vida mágica da Sementinha” de Alves Redol (ed. Caminho); Livro “A maior flor do mundo” de José Saramago (ed. Caminho); terrina, terra, sementes, pá, paletas de madeira
<b>Objetivos</b>	Construção de sementeira de histórias
<b>Atividade</b>	Com a chegada do bom tempo começam as sementeiras. O grupo será convidado a semear histórias. Escolha do tipo de histórias que cada um mais gosta e quer semear. Alusão à paciência necessária quando se faz uma sementeira. Leitura da história “Ainda nada?”, entrando a meio, um excerto da história “A vida mágica da Sementinha”. Quando termina a primeira história a personagem principal desta é transportada para “A maior flor do mundo”, leitura desta história. Após a escuta, registar na paleta de madeira o tipo de história que quer semear. Encher a terrina com terra e individualmente colocar uma semente de flor e a paleta identificada com o seu nome e história.

SESSÃO: 23

MÊS: ABRIL 2

<b>Título</b>	“Sementeira de histórias”
<b>Palavras- Chave</b>	Organização do discurso; Escrita
<b>Materiais</b>	Papel A4
<b>Objetivos</b>	Registar os passos da sementeira
<b>Atividade</b>	Em coletivo, e oralmente, reproduzir os passos efetuados na sementeira. Registo (investigadora) no quadro. Registo do mesmo esquema, individualmente, numa folha construída para o efeito.

SESSÃO: 24

MÊS: ABRIL 3

**Título**

“Dia Mundial Do Livro”

**Palavras- Chave**

Dia Mundial do Livro; Literacia; Leitura

**Materiais**

Livros diversos (álbuns de imagens, pop-up, flip book, livros de contos tradicionais sem ilustrações, peça de teatro, livros de contos de autor)

**Objetivos**

Contactar com diferentes tipos de livros

**Atividade**

Recolha, oral, das informações que os alunos têm sobre o que pode ser um livro. Apresentação dos diferentes tipos de livros. Apresentar a proposta, oral, de pergunta “Se eu fosse um livro era...”. A investigadora escreve a resposta numa folha, individualmente. Os alunos ilustram a folha de registo com o livro que escolheram ser.

SESSÃO: 25

MÊS: MAIO 1

<b>Título</b>	“Receita do Bolo de Caneca”
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; Escrita; Organização do discurso oral; Receita
<b>Materiais</b>	Material para confeccionar o bolo (ovo, farinha, óleo, açúcar, leite, chocolate em pó, caneca e micro ondas). Folha de registo da receita.
<b>Objetivos</b>	Realizar uma experiência gastronómica, aliada à escrita.
<b>Atividade</b>	Apresentação da receita do bolo de caneca aos alunos, com suporte de escrita e desenhos. Convidar os alunos a lerem a receita. Verificar se está correta a leitura com a confecção de um bolo. Seguir as instruções (lidas por um dos alunos) da receita e elaborar a mesma. No final dar uma pontuação à receita (de 0 – mau, a 5 – excelente) e à confecção. Registrar na receita.

<b>Título</b>	“Receitas Zig Zag”
<b>Palavras- Chave</b>	Literacia; Escrita; Gramática
<b>Materiais</b>	Receita do bolo da caneca; Papel A4; Livro “Zig Zag” de Eva Funari (ed. Global)
<b>Objetivos</b>	Construir receitas Zig Zag com nomes e adjetivos. Escrever receitas Zig Zag.
<b>Atividade</b>	A atividade inicia com a leitura da receita confeccionada na última sessão. Depois de feita a leitura coletiva, a investigadora pergunta aos alunos se estes tivessem uma panela mágica o que cozinhariam. Aferir se os alunos conhecessem a nomenclatura “nome” e “adjetivo” e depois construir em coletivo uma lista de nomes e uma lista de adjetivos. Ligar oralmente as duas listas “nome+adjetivo”. Os resultados podem e devem ser non-sense. Leitura do livro “Zig Zag” com ajuda dos alunos.

<b>Título</b>	“Orelhas de Borboleta”, peça de teatro - final de ano letivo
<b>Palavras- Chave</b>	Peça teatro; Dramatização
<b>Materiais</b>	Livro “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar (ed. Kalandraka)
<b>Objetivos</b>	Escutar a história selecionada; Escolher personagens; Escrita e ilustração
<b>Atividade</b>	A investigadora apresenta o próximo tema da atividade, a preparação para a festa de final de ano letivo. Leva para a sala a história “Orelhas de Borboleta” pelo tema que nela está inserida: o bullying e valores de respeito e amizade. A investigadora faz a leitura em voz alta da história, e conversa com os alunos acerca da mesma e dos valores presentes no texto. São registadas (investigadora) no quadro as principais ideias da história. Posteriormente são selecionadas as personagens da história. Cada aluno ilustra uma capa de trabalho (folha de papel manteiga A3) com o nome e desenho da sua personagem.

SESSÃO: 28

MÊS: MAIO 4

<b>Título</b>	“Orelhas de Borboleta”, peça de teatro - final de ano letivo
<b>Palavras- Chave</b>	Peça teatro; Narração; Reconto; Dramatização
<b>Materiais</b>	Livro “Orelhas de Borboleta”; capas individuais de trabalho
<b>Objetivos</b>	Recontar a história; Treinar as falas das personagens
<b>Atividade</b>	No início da sessão, a investigadora solicita aos alunos que recontem a história que está a ser trabalhada. Dá ênfase a importância da organização do discurso oral e da presença de todos os pormenores da história. De seguida, a investigadora faz uma leitura em voz alta da história e as falas das personagens são distribuídas (estas são adaptadas e encurtadas, e apenas um aluno tem mais do que uma fala – a personagem principal). Depois de distribuídas treinam-se as falas.

SESSÃO: 29

MÊS: JUNHO 1

<b>Título</b>	“Orelhas de Borboleta”, peça de teatro - final de ano letivo
<b>Palavras- Chave</b>	Peça teatro; Narração; Reconto; Dramatização
<b>Materiais</b>	Livro “Orelhas de Borboleta”; capas individuais de trabalho
<b>Objetivos</b>	Treinar falas das personagens
<b>Atividade</b>	No início da sessão os alunos são convidados a recontar a história e, após este momento, a investigadora relê a história. Até ao final da sessão treinar-se-ão as falas de cada personagem e as posições de palco.

SESSÃO: 30

MÊS: JUNHO 2

<b>Título</b>	“Orelhas de Borboleta”
<b>Palavras- Chave</b>	Espetáculo
<b>Materiais</b>	Palco da sala de espetáculo e adereços das personagens
<b>Objetivos</b>	Apresentar a História “orelhas de Borboleta”
<b>Atividade</b>	Apresentação da História “Orelhas de Borboleta” à comunidade educativa, do agrupamento de escolas do Miradouro de Alfazina.