



Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes

Literacia, família e escola: o estudo de concepções,
práticas e ambientes de literacia,
junto de pais e educadores de crianças em idade pré-escolar

Tese de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, sob a Orientação da Professora
Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale-Dias e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

Setembro/2017

• U • C •



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MARIA BERNADETE SILVA DE HOLANDA GOMES

**Literacia, família e escola: o estudo de concepções, práticas e ambientes de literacia,
junto de pais e educadores de crianças em idade pré-escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Temas de Psicologia do Desenvolvimento.

Orientadora: Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale-Dias

Coimbra

2017

Dedicatória

Aos meus pais, Adelaide e Fernandes.

Ao meu esposo Kildare.

Agradecimentos

A Deus, pela oportunidade da existência, pelo consolo, amparo e sustento em todos os momentos.

À Professora Doutora Maria da Luz Vale-Dias por ter me aceitado como sua orientanda, pela orientação, por seu olhar que me acolheu e autorizou o meu crescimento científico, pela oportunidade em compartilhar momentos de aprendizagem, sensibilidade e envolvimento com a literacia.

Ao meu esposo Kildare por sempre me encorajar e por ser meu parceiro de vida, por seu amor constante, pela paciência e compreensão.

A minha mãe Adelaide por me receber em seu ventre cantarolando as mais belas canções de afeto, por me trazer ao mundo, por me apresentar o universo da leitura e da escrita, sem nem mesmo imaginar que efetivava a literacia familiar, pelo estímulo e motivação para que eu me tornasse tudo que hoje eu sou.

Ao meu pai querido, Fernandes, que sempre me incentivou aos estudos, meu maior exemplo de leitor e o quanto é maravilhoso aprender e buscar o conhecimento.

Aos meus irmãos Augusto (*in memoriam*) e Eliane por me ajudarem, de forma lúdica, os significados de muitas palavras e a riqueza da convivência fraternal.

Aos meus familiares pela força e o partilhar das conquistas da vida.

Aos amigos que compartilham a caminhada da vida entre abraços, lágrimas e sorrisos.

À Universidade de Coimbra, por ter um corpo docente que nos mediou preciosas aprendizagens.

À equipa da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, que sempre me atendeu com atenção.

Às diretoras, coordenadoras e educadoras de infância onde foram recolhidos os dados preciosos, pela disponibilidade, ajuda e participação, bem como aos pais das crianças em idade pré-escolar que colaboraram na realização desta investigação.

À Doutora Florbela Vitória pelos diálogos que me possibilitaram crescimento académico.

À Capes que, indiretamente, possibilitou-me esta extraordinária vivência académica em Coimbra.

À turma de mestrado pelos momentos de alegre convivência que foram curtos, mas significativos.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento e desenvolve uma temática que envolve o estudo da literacia, seus conceitos e evolução, bem como as suas contribuições para a aprendizagem no ambiente do jardim de infância. Esta pesquisa, realizada junto de pais/encarregados de educação e educadores de crianças em idade pré-escolar, pretende caracterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia emergente na perspetiva dos pais, analisando as relações entre estes aspetos e também o papel das condições sociodemográficos dos pais. Visa conhecer igualmente as conceções dos educadores de infância e as suas práticas para o desenvolvimento e promoção da literacia no jardim de infância. Pretende proceder também à análise das relações entre estas conceções e práticas e investigar a influência de variáveis como idade, formação e tempo de atuação dos educadores de infância. Finalmente, esta pesquisa propõe-se comparar qualitativamente, com base nos resultados descritivos, as conceções dos educadores de infância e as conceções dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, assim como a importância que uns e outros atribuem às diferentes instituições na promoção da literacia. O trabalho de investigação pretende, assim, confrontar os dados estatísticos de educadores e pais para alcançar as suas contribuições na promoção da literacia.

Esta investigação utiliza o método quantitativo da pesquisa empírica, mas também a análise qualitativa, para — com base em análise estatística e análise de conteúdo — apresentar resultados relativos às conceções e práticas de literacia de educadores e pais. Para atingir os objetivos propostos realizaram-se dois estudos, recorrendo-se a duas amostras: uma constituída por pais e encarregados de educação ($n=291$) de crianças a frequentar o jardim de infância (Estudo 1); outra formada por educadoras ($n=21$) envolvidas diretamente na educação pré-escolar no Distrito de Coimbra (Estudo 2). Os dados foram recolhidos através de inquérito, utilizando instrumentos de autorresposta, de aplicação individualizada, dirigidos a pais e educadores, considerando as características específicas de cada grupo.

Em termos globais, quanto à esfera da literacia familiar, a pesquisa revela que a maior parte dos participantes mostraram crenças que refletem uma dimensão holística (*versus*

tecnicistas) sobre o seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita. No que se refere às “práticas do dia-a-dia”, a mais utilizada é a leitura de cartazes publicitários. Nas “práticas de entretenimento”, a leitura de histórias é a prática mais frequente. Quanto às “práticas de leitura e escrita de treino”, ajudar o filho(a) a dizer o nome das letras é a mais utilizada. Foram encontradas correlações entre crenças e práticas dos pais. Ainda sobre a literacia familiar, o nível sociodemográfico e as habilitações das mães revelaram algumas influências. Os resultados mostram também que a maioria das educadoras afirmou que as suas atividades nos Jardins de Infância têm como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e que os seus conhecimentos sobre literacia são adequados. As inquiridas também apresentaram uma maior percentagem na conceção «mais holística » (90.5%) e «muito holística» (9.5%), não havendo referência às conceções «muito tecnicista» e «mais tecnicista». Na classificação com três categorias de conceções (tecnicistas, mistas, holísticas), a maioria considerou as mistas (90.5%). Verifica-se ainda que um maior tempo de serviço no atual jardim de infância está associado a conceções mais tecnicistas. Na preferência das educadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita, prevaleceram as atividades de práticas de literacia emergente. As educadoras a atuar na rede pública mostraram-se com conceções mais holísticas em comparação com as da rede privada. Finalmente, concluímos que, tanto no grupo de pais como no de educadores de infância, há predominância de conceções holísticas. Apesar de os tipos de práticas de literacia serem diferentes nestes dois grupos, eles atribuem um grau de importância semelhante às instituições que compõem a tríade responsável pela promoção da literacia (Família, Escola e Estado), valorizando sobretudo a família e a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia; Família; Educadores de infância; Aprendizagem; Linguagem.

ABSTRACT

The present dissertation was elaborated within the scope of the Masters in Themes of Developmental Psychology and develops a theme that involves the study of literacy, its concepts and evolution, as well as its contributions to learning in the environment of kindergarten. This research, carried out with parents/guardians and educators of pre-school children, aims to characterize the emergent literacy beliefs, practices and environments from the perspective of parents, analyzing the relationships between these aspects and also the role of sociodemographic conditions from parents. It also aims to learn about the concepts of early childhood presented by educators and their practices for the development and promotion of literacy in kindergarten. It also intends to analyze the relationships between these concepts and practices and to investigate the influence of variables such as age, training and time of performance of the early childhood educators. Finally, this research intends to qualitatively compare, based on the descriptive results, the conceptions of the early childhood educators and the conceptions of the parents on the learning of the reading and writing skills, as well as the importance that the two groups attribute to the different institutions in the promotion of the literacy. The research work aims, therefore, to confront the statistical data of educators and parents to reach their contributions in the promotion of literacy.

The study uses the quantitative method of empirical research, but also the qualitative analysis, to — based on statistical analysis and content analysis — present results regarding the conceptions and practices of literacy of educators and parents. To reach the proposed objectives, two studies were carried out, using two samples: one consisting of parents and caregivers ($n = 291$) of children attending Kindergarten (Study 1); another formed by educators ($n = 21$) directly involved in pre-school education in the District of Coimbra (Study 2). The data were collected through a survey, using self-administered instruments, of individual application, addressed to parents and educators, considering the specific characteristics of each group.

Overall, in the sphere of family literacy, research reveals that most participants showed beliefs that reflect a holistic (versus technicist) dimension of their role in the learning process of reading and writing. With regard to “day-to-day practices”, the most used is the reading of advertising and publicity posters. In “entertainment practices”, reading

stories is the most common practice. As for the “practice of reading and writing training”, helping the child to say the name of the letters is the most used. Correlations were found between parents' beliefs and practices. Still on family literacy, the sociodemographic level and the qualifications of the mothers revealed some influences. The results also show that most educators stated that their activities in kindergartens are based on the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (OCEPE) and that their literacy knowledge is adequate. Respondents also had a higher percentage in the “more holistic” (90.5%) and “very holistic” (9.5%) conceptions, with no reference to “very technical” and “more technical” conceptions. In the classification with three categories of conceptions (technical, mixed, holistic), the majority considered the mixed categories (90.5%). It is also verified that a longer time of service in the current kindergarten is associated with more technical conceptions. In the preference of the educators for the development of reading and writing, the activities of emergent literacy practices prevailed. The educators working in the public network showed themselves with more holistic conceptions compared to those of the private network. Finally, we conclude that, in both parents and early childhood educators, there is a predominance of holistic conceptions. Although the types of literacy practices are different in these two groups, they attach a similar degree of importance to the institutions that make up the triad responsible for the promotion of literacy (Family, School and State), giving priority to family and school.

KEYWORDS: Literacy; Family; Early Childhood Educators; Learning; Language.

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA: LOCALIDADE, PARENTESCO E IDADE	77
TABELA 2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA: SEXO, IDADE DA CRIANÇA E FRATRIA.....	78
TABELA 3. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA: HABILITAÇÕES DOS PAIS	78
TABELA 4. MÉDIAS (M), DESVIOS-PADRÃO (DP), E MEDIANAS (Md) DOS ITENS DE “PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO DIA-A-DIA”(N=291; ORDENAÇÃO DESCENDENTE DAS MÉDIAS)	83
TABELA 5. MÉDIAS (M), DESVIOS-PADRÃO (DP), E MEDIANAS (Md) DOS ITENS DE “PRÁTICAS DE ENTRETENIMENTO”(N=291; ORDENAÇÃO DESCENDENTE DAS MÉDIAS)	84
TABELA 6. MÉDIAS (M), DESVIOS-PADRÃO (DP), E MEDIANAS (Md) DOS ITENS DE “PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE TREINO”(N=291; ORDENAÇÃO DESCENDENTE DAS MÉDIAS)	85
TABELA 7. IDADE DA CRIANÇA QUANDO COMEÇARAM A LER E A ESCREVER PARA ELA.....	86
TABELA 8. TEMPO POR SEMANA DE LEITURA E ESCRITA PARA A CRIANÇA	86
TABELA 9. FREQUÊNCIA DE LEITURA DE HISTÓRIAS	86
TABELA 10. DISPONIBILIDADE DE LIVROS INFANTIS E PARA ADULTOS EM CASA	87
TABELA 11. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR POR PARTE DA CRIANÇA	87
TABELA 12. MÉDIAS (M), DESVIOS-PADRÃO (DP), E MEDIANAS (Md) DO GRAU DE IMPORTÂNCIA DA LITERACIA, PROMOÇÃO DA LITERACIA E O GRAU DE COLABORAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES (FAMILIAR, ESCOLAR E POLÍTICA) (N=291).....	91
TABELA 13. MATRIZ DE CORRELAÇÕES DE PEARSON (R) ENTRE AS SUBESCALAS DA ESCALA DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA (N=291)	92
TABELA 14. MATRIZ DE CORRELAÇÕES DE PEARSON (R) ENTRE AS SUBESCALAS DA ESCALA DE CRENÇAS DOS PAIS SOBRE O SEU PAPEL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA (N=291).....	92
TABELA 15. MATRIZ DE CORRELAÇÕES DE PEARSON (R) ENTRE AS SUBESCALAS DA ESCALA DE CRENÇAS DOS PAIS SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA (N=291)	93
TABELA 16. CORRELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM AS CRENÇAS DOS PAIS E IMPORTÂNCIA DO SEU PAPEL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	94
TABELA 17. CORRELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS DOS PAIS COM A IMPORTÂNCIA DO SEU PAPEL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	94
TABELA 18. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS E HÁBITOS DE LITERACIA EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DA MÃE.....	95
TABELA 19. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DA MÃE.....	96
TABELA 20. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS PAIS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM FUNÇÃO EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DA MÃE.....	97

TABELA 21. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS E HÁBITOS DE LITERACIA EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DO PAI.....	98
TABELA 22. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DO PAI.....	99
TABELA 23. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS PAIS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM FUNÇÃO EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DO PAI.....	100
TABELA 24. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS E HÁBITOS DE LITERACIA EM FUNÇÃO DO NSE DA FAMÍLIA	100
TABELA 25. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM FUNÇÃO DO NSE DA FAMÍLIA.....	101
TABELA 26. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DO QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS PAIS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM FUNÇÃO DO NSE DA FAMÍLIA.....	102
TABELA 27. LIVROS PREFERIDOS PELOS FILHOS	108
TABELA 28. FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DA UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR PARA OUTRAS COISAS	109
TABELA 29. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	122
TABELA 30. CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS	123
TABELA 31. MODELOS CURRICULARES	124
TABELA 32. GRAU DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA NAS OC, E CONHECIMENTO DE LITERACIA	127
TABELA 33. ANÁLISE DESCRITIVA DOS ITENS DA ESCALA DE CONCEÇÕES ACERCA DA LEITURA E DA ESCRITA	130
TABELA 34. ANÁLISE DESCRITIVA DOS ITENS DA ESCALA DE CONCEÇÕES ACERCA DA LEITURA E DA ESCRITA (CONT.).....	131
TABELA 35. PONTUAÇÃO MÍNIMA, MÁXIMA E MÉDIA NO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	131
TABELA 36. GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ACERCA DA PROMOÇÃO DE LITERACIA.....	132
TABELA 37. IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO DAS DIFERENTES INSTITUIÇÕES NA PROMOÇÃO DA LITERACIA	133
TABELA 38. CORRELAÇÕES DE SPEARMAN ENTRE A PONTUAÇÃO NA ESCALA DE CONCEÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COM A IDADE, O TEMPO DE SERVIÇO E O TEMPO DE SERVIÇO NO ATUAL JI (N=21)	133
TABELA 39. DESCRIÇÃO DAS ÁREAS REFERIDAS PELAS EDUCADORAS NA ORGANIZAÇÃO DE SUAS SALAS	134
TABELA 40. MATERIAIS QUE AS EDUCADORAS CONSIDERAM IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	135
TABELA 41. IDADE ADEQUADA PARA ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA.....	137
TABELA 42. CINCO COISAS MAIS IMPORTANTES PARA AJUDAR AS CRIANÇAS A APRENDER A LER E A ESCREVER	138
TABELA 43. TRÊS ATIVIDADES MAIS IMPORTANTES NUMA ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA	139

TABELA 44. PAPEL PRINCIPAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NUMA ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA . 139

TABELA 45. PRINCIPAIS OBJETIVOS A ATINGIR NUMA ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA NO JARDIM DE
INFÂNCIA 140

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	9
ÍNDICE DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	18
I Parte — Enquadramento teórico	21
Capítulo I — Evolução do conceito de literacia	21
1.1 Conceito de literacia.....	21
1.2 Literacia Emergente	24
Capítulo II — Desenvolvimento da linguagem	26
2.1 Etapas do desenvolvimento e linguagem da criança pré-escolar segundo Jean Piaget ..	26
2.2 Contribuições sobre o desenvolvimento da linguagem por Ana Teberosk e Emília Ferreiro	30
2.2.1 <i>Primeiro Nível – Pré-silábico</i>	31
2.2.2 <i>Nível 2 – Hipótese Silábica</i>	32
2.2.3 <i>Nível 3 - Silábico alfabético</i>	33
2.2.4 <i>Nível 4 – Alfabético</i>	33
2.3 O desenvolvimento da linguagem na perspetiva de Inês Sim-Sim	34
2.4 Aprendizagem de leitura e escrita	39
Capítulo III - O núcleo familiar e sua relação com a literacia	41
3.1 Conceito de Literacia Familiar	41
3.2 A ideia de crenças dos pais sobre a aprendizagem da literacia dos filhos	42
3.3 A prática da literacia no ambiente familiar	44
3.4 Ambiente familiar na promoção da literacia	48
Capítulo IV — Educadores de Infância e a promoção da literacia emergente	51
4.1 Conceções sobre aprendizagem da literacia na perspetiva do educador de infância.....	51
4.2 Contribuições das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	52
4.3 O papel do educador de infância na promoção da literacia emergente.	55

4.4	Práticas para o desenvolvimento da literacia no ambiente de jardim de infância	58
II Parte — Estudos Empíricos		62
Capítulo I — Problemática da investigação, objetivos e hipóteses (Estudos 1 e 2)		62
1.1	Problemática.....	62
1.2	Objetivos	63
1.3	Hipóteses.....	66
1.3.1	<i>Hipótese Geral I.....</i>	<i>67</i>
1.3.2	<i>Hipótese Geral II.....</i>	<i>69</i>
1.3.3	<i>Hipótese Geral III.....</i>	<i>72</i>
1.3.4	<i>Hipótese Geral IV.....</i>	<i>73</i>
1.3.5	<i>Hipótese Geral V.....</i>	<i>75</i>
Capítulo II — Metodologia — Estudo 1.....		77
2.1	Participantes	77
2.2	Instrumento	79
2.3	Procedimentos.....	80
2.3.1	<i>Procedimentos na Recolha de Dados.....</i>	<i>80</i>
2.3.2	<i>Procedimentos de Tratamento de Dados.....</i>	<i>80</i>
Capítulo — III Resultados — Estudo 1.....		82
3.1	Análise estatística descritiva e inferencial	82
3.1.1	<i>Práticas e hábitos de literacia.....</i>	<i>82</i>
3.1.2	<i>Questões relacionadas com o tempo de leitura e escrita.....</i>	<i>86</i>
3.1.3	<i>Materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade</i>	<i>87</i>
3.1.4	<i>Crenças dos pais e importância do seu papel sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita.....</i>	<i>87</i>
3.1.5	<i>Crenças.....</i>	<i>88</i>
3.1.6	<i>Importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.....</i>	<i>89</i>
3.1.7	<i>Promoção da literacia</i>	<i>90</i>
3.1.8	<i>Estudo da relação entre crenças e práticas de literacia</i>	<i>91</i>
3.1.9	<i>Práticas, crenças e importância em função das habilitações e NSE dos pais.....</i>	<i>95</i>
3.2	Síntese dos resultados principais.....	103
3.2.1	<i>Crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita</i>	<i>103</i>

3.2.2	<i>Crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita.....</i>	<i>104</i>
3.2.3	<i>Caracterização das práticas e ambiente de literacia familiar</i>	<i>104</i>
3.2.4	<i>Ambiente de literacia familiar.....</i>	<i>106</i>
3.2.5	<i>Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e a escrita e as práticas de literacia familiar.....</i>	<i>110</i>
3.2.6	<i>Relação entre as práticas, crenças e a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função das habilitações e o nível socioeconómico (NSE) dos pais</i>	<i>111</i>
3.2.7	<i>Promoção da literacia sob o olhar dos pais de crianças em idade pré-escolar.....</i>	<i>112</i>
Capítulo IV — Discussão — Estudo 1		114
4.1	<i>Crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, práticas e ambiente de literacia familiar.....</i>	<i>114</i>
4.2	<i>As práticas, ambientes, crenças e a importância do papel dos pais em função das habilitações e do nível socioeconómico (NSE) dos pais.....</i>	<i>118</i>
4.3	<i>Promoção da literacia.....</i>	<i>120</i>
Capítulo V — Metodologia — Estudo 2		122
5.1	<i>Participantes.....</i>	<i>122</i>
5.2	<i>Instrumento</i>	<i>124</i>
5.3	<i>Procedimentos.....</i>	<i>125</i>
5.3.1	<i>Procedimentos na Recolha de Dados.....</i>	<i>126</i>
5.3.2	<i>Procedimentos de Tratamento de Dados.....</i>	<i>126</i>
Capítulo VI — Resultados — Estudo 2		127
6.1	<i>Análise estatística descritiva preliminar.....</i>	<i>127</i>
6.2	<i>Síntese dos resultados principais.....</i>	<i>133</i>
6.2.1	<i>Organização do espaço e dos materiais.....</i>	<i>133</i>
6.2.2	<i>Caracterização das conceções dos educadores.....</i>	<i>135</i>
6.2.3	<i>Comportamento e práticas dos educadores.....</i>	<i>137</i>
6.2.4	<i>Relação entre as conceções e os comportamentos e práticas dos educadores de infância</i>	<i>140</i>
6.2.5	<i>Relação entre as conceções e os principais objetivos</i>	<i>140</i>
6.2.6	<i>Relação entre idade, tempo de serviço e conceções.....</i>	<i>141</i>

6.2.7	<i>Estabelecimento de trabalho, formação e concepções sobre literacia.....</i>	141
6.2.8	<i>A promoção da literacia</i>	142
Capítulo VII — Discussão — Estudo 2.....		144
7.1	Análise e caracterização das concepções e práticas dos educadores de infância	144
7.2	Compreensão do papel do educador de infância na aprendizagem da linguagem escrita na educação pré-escolar	145
7.3	Concepções, práticas de literacia e outras variáveis.....	145
7.4	Ambiente de literacia escolar	146
7.5	Promoção da literacia sob o prisma do educador de infância	147
Capítulo VIII — Discussão — Relações estabelecidas entre o Estudo 1 e 2		149
Considerações finais		151
Referências		156
Anexos		174
ANEXO I — Questionário para pais		175
ANEXO II — Questionário para educadores de infância		190

INTRODUÇÃO

A relação entre a literacia e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social é suscetível de levantar questões através das quais estabelecemos uma relação de proximidade entre a família e a escola (aqui representada pelos educadores de infância), para investigar aspetos importantes destas instituições tão relevantes para os indivíduos, nomeadamente as crianças em idade de Educação Pré-escolar.

Na problematização da literacia, em face da família e dos educadores, encontra-se uma estreita questão que envolve as crenças, conceções e práticas, estabelecidas nestas duas dimensões da investigação, bem como o seu envolvimento com os níveis socioeconómicos dos responsáveis pela família.

Os elementos que envolvem o desenvolvimento da linguagem permitirão uma aproximação com a literacia, de modo que se constituirão em elo para análise qualitativa dos estudos da investigação e auxiliarão nos quadros numéricos da resultante empírica.

Deste modo, a presente dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento se compõe de duas partes com seus respectivos capítulos e trabalha a literacia com o envolvimento dos temas que abordam o papel da família e dos educadores no desenvolvimento de atividades que possibilitem alcançar os seus efeitos na prática da literacia.

A primeira parte da dissertação desenvolve o enquadramento teórico e possui quatro capítulos. O primeiro capítulo produzirá uma revisão aos conceitos de literacia e trará neste tópico um estudo conceitual da literacia emergente e sua composição no quadro das análises teóricas necessárias para compreensão dos dados empíricos produzidos na tese.

O segundo capítulo da primeira parte buscará alcançar o desenvolvimento da linguagem e, para tanto, utilizará da formulação do desenvolvimento da linguagem em crianças na idade pré-escolar criada por Piaget; dos estudos da linguagem desenvolvida por Teberosk e Ferreiro; e, a perspetiva teórica alinhada com o pensamento de Sim-Sim.

O núcleo familiar e sua relação com a literacia é apresentado no terceiro capítulo. O conceito de literacia familiar divide espaço com a ideia de crença dos pais sobre a aprendizagem dos filhos, além de uma proposta de promoção da literacia no núcleo familiar.

No quarto capítulo a abordagem desenvolve-se-á em torno da promoção da literacia a partir das contribuições dos educadores. As conceções da aprendizagem sob a perspetiva dos educadores da infância, o seu papel na promoção da literacia e as práticas de desenvolvimento no ambiente de jardim de infância serão abordadas nesta secção.

A segunda parte reúne capítulos que tratarão dos estudos empíricos (Estudo 1, relativo aos pais; Estudo 2, realizado com educadores). Define a base metodológica e apresenta os novos elementos que estarão presentes na análise científica da literacia e sua relação com a prática dos educadores e o envolvimento familiar. O primeiro capítulo desta segunda parte trabalha o perfil metodológico, apresenta as bases hipotéticas e define os objetivos da investigação, quando buscará alcançar um resultado capaz de traduzir o quadro de comparação entre educadores e família na construção dos espaços reais das práticas de desenvolvimento da literacia.

Os capítulos dois, três e quatro apoiam a descrição dos instrumentos utilizados junto dos participantes genitores (Estudo 1), os procedimentos realizados para a recolha dos dados, a análise estatística e a caracterização da amostra dos pais e encarregados de educação, os elementos constitutivos das crenças dos pais e a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita. Ainda são apresentados e discutidos os resultados do estudo — que envolve a caracterização de conceções de literacia familiar, bem como a análise da relação do nível socioeconómico com a prática da literacia no ambiente familiar.

Constam nos capítulos cinco, seis e sete, os elementos do núcleo resultante da investigação que destinará o espaço necessário para a compreensão das conceções que envolvem os educadores e suas relações com a literacia (Estudo 2). Nestes capítulos serão analisadas as amostras dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados na recolha de dados com os educadores. Serão abordados a combinação do espaço e dos materiais utilizados, as conceções e comportamentos dos educadores, sua relação com a atividade profissional e as práticas, a formação e a promoção da literacia. A finalização do estudo dois tratará a discussão que envolve a análise e caracterização das conceções e práticas dos educadores de infância, a compreensão do seu papel na aprendizagem da educação pré-escolar, o ambiente escolar e a promoção da literacia.

Nesta segunda parte, a discussão será finalizada com a relação dos Estudos 1 e 2, que representa a análise dos elementos empíricos desenvolvidos na investigação. As

relações e envolvimento dos educadores e da família na promoção da literacia alcançarão os elementos necessários para compreensão do binómio «família-escola» no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem das crianças na fase de Jardim de Infância.

Este trabalho propõe reunir os elementos de investigação necessários para que possa contribuir cientificamente — considerando os instrumentos válidos da pesquisa empírica e os dados fornecidos para as análises qualitativas — com um resultado que se aproxime das realidades investigadas nas áreas escolares selecionadas no Distrito de Coimbra.

I Parte — Enquadramento teórico

Capítulo I — Evolução do conceito de literacia

1.1 Conceito de literacia

A palavra literacia tem vindo a ser utilizada para conceptualizar um relativamente novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita, quanto ao seu valor e utilização. O alcance teórico da literacia é fator preponderante para estabelecer um diálogo inicial, tendo em consideração que o uso e popularização terminológica adquiriu variados sentidos em diversas áreas do conhecimento científico.

São utilizações variadas para o termo literacia que exige na investigação um tópico específico que possa dialogar e ao mesmo tempo colaborar com o viés metodológico na formulação em que se enquadra teoricamente o objeto investigado.

Primeiramente, é importante destacar que existe distinção no entendimento que se concebe acerca da literacia ao confrontar com o conceito de alfabetização. As suas relações, por mais próximas que possam existir, não se confundem no aspeto metodológico assente na proposta do trabalho. Tal objetivo marca a extensão e importância da literacia frente a outros prismas da aprendizagem.

O conceito de literacia possui um significado mais amplo, referindo a capacidade de utilização da língua escrita (Delgado & Martins, Ramalho & Costa, 2000), ultrapassando de longe a mera capacidade de decodificação em que assenta a dicotomia de alfabetização/não alfabetizado (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

Segundo Morais (2013), na sociedade contemporânea ainda é comum o entendimento de que alfabetizar é ensinar a ler e escrever num sistema alfabético, e que é alfabetizado quem sabe ler e compreender um texto simples — e escrever de maneira inteligível o que quer comunicar. Para este autor, tais definições mostram-se imprecisas, conduzindo-o a buscar a psicolinguística cognitiva, onde o alfabetizado é todo aquele que é capaz de ler e escrever com autonomia. Outro conceito partilhado por alfabetizadores, é que “(...) ser alfabetizado é possuir um nível mínimo de habilidade que permita ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade e escrever qualquer enunciado, mesmo sem compreender o que se lê ou conhecer o conteúdo do que se escreve” (Morais,

2013, p.17). As habilidades básicas de leitura (decodificação controlada e sequencial da escrita) e escrita (codificação da linguagem), adquiridas nesta primeira etapa, necessitam de uma prática (níveis hábeis) durante alguns anos para que a ativação automática dos léxicos se instale em suas representações ortográficas.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2013a) considerou a literacia como a capacidade de ler e escrever, com compreensão, uma pequena e simples frase sobre a vida cotidiana.

Várias décadas depois a UNESCO percebe o conceito de literacia com maior amplitude, sendo que os caminhos trilhados vão além da leitura, escrita e cálculo. Desta forma, abrange um conjunto de habilidades e competências — incluindo competências digitais e habilidades para a vida.

Para Benavente *et al.* (1996), a alfabetização se traduz como o ato de ensinar e de aprender um novo conceito. Quanto à literacia, ela pode-se definir como “(...) as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (texto, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).

Hannon (1995), ao referir-se ao termo literacia, busca defini-lo e o considera como “(...) a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado” (1996, p. 4; 1995, p.2).

É importante assinalar que em todas as abordagens evidenciam-se os aspetos significantes e funcionais da linguagem.

Na década de 1980, vários estudos, acerca dos conhecimentos infantis sobre linguagem escrita em crianças pré-escolares, promovem a utilização deste termo de forma clara e sistematizada pelas pesquisadoras Teale e Sulzby (1989), Mata (2006) e Lopes (2015), as quais o apresentam como forma de enquadrar uma nova perspetiva sobre o processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita (2006, p. 18; 2015, p.1).

A proposta do pensamento de Benavente *et al.* (1996) afirma que para conseguir viver nas sociedades contemporâneas e perceber os seus complexos mecanismos de funcionamento é necessário gerir uma gama variada de informações que nos chegam de várias formas. É nesta complexidade espelhada por Benavente *et al.*(1996) que nasce a importância de estudar a literacia como um elemento importante frente as dinâmicas sociais e suas novas exigências.

Essa nova forma de perceber a linguagem escrita no que tange o seu valor e sua utilidade provocou o surgimento do termo literacia, sendo que seu conceito mostra-se complexo e com vasto campo para pesquisas. Dentre muitos elementos que envolve a aprendizagem da linguagem, definir e caracterizar a literacia tem sido um dos mais instigantes desafios dos investigadores que se dedicam a esta temática.

A concepção de literacia desenvolvida por Mata (2006) nasce da necessidade em “(...) denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita”. Noutro aporte conceptual da literacia, Morais (2013) apresenta-a com duas vertentes de sentidos: o de *habilidade* e a da *prática produtiva*. No primeiro, perpassa o «nível básico» e caracteriza os «níveis hábeis ou eficientes» com o uso da linguagem sem exigência de intencionalidade tendo a sequencialização no processo de reconhecimento na leitura e na linguagem escrita. Já nas práticas produtivas da linguagem (leitura e escrita), a literacia irá variar mediante as resultantes de aproveitamento do «letrado» — ou seja, o que mudou neste sujeito quando interage com o conteúdo e o que se extrai dele. Nesse aspeto, Morais ainda identifica quatro tipos de literacia: “(...) a pragmática, com fins utilitários, a de divertimento, a de conhecimento, que inclui a científica, a estética, que compreende a literária” (2006, p. 16; 2013, p. 18).

Nos dias atuais, a literacia, é percebida como um processo progressivo constante, que na concepção de Scotte-Jones (1991) *apud* Villas-Boas (2001) tem como marco inicial “(...) as capacidades mínimas de ler e escrever até uma leitura que requer altas capacidades” (2001, p. 19).

Percebe Romber (2013) a literacia como os primeiros passos na leitura e escrita que ocorrem desde cedo, em idade pré-escolar, ainda antes do ensino formal da leitura e escrita. Esses primeiros passos referem-se a um conjunto de experiências, práticas e interações com a leitura e a escrita, ajudando ao desenvolvimento posterior da fala, leitura, escrita e cálculo (2013, p. 214).

A evolução da literacia percorre vários territórios conceituais, onde delinea a sua participação na construção dos saberes. Em sua proposta, Bholá *apud* Pessanha (2001) considera que não existe uma única direção de significados, mas antes vários fatores e causas para que surjam diferentes definições de literacia, tais como as línguas, que têm diferentes códigos — onde são possíveis vários níveis de competência e capacidades, o

ato de leitura pode abordar diferentes temas/assuntos e a leitura pode fazer-se com objetivos diferentes (2001, p. 67).

Ao afirmar que literacia é mais do que ler e escrever, Mata (2006) delineia em seu percurso conceitual que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade às oportunidades de ler e escrever.

Nesta reunião de conceitos evidencia-se que a literacia é um direito humano fundamental e base para a aprendizagem ao longo da vida. A partir dessas perspectivas teóricas reunidas é possível alcançar o entendimento (UNESCO, *s.d*) de que o exercício da literacia por sua vez é essencial para o desenvolvimento social e humano e capaz de transformar vidas.

1.2 Literacia Emergente

O termo de literacia emergente foi descrito e narrado por Clay (1967) e Gamelas (2010), mas a formalização final foi construída por Teale e Sulbzy (1986) *apud* Gamelas (2010). A aquisição da literacia emergente tem início antes da escolaridade formal e consiste em processo contínuo, que se desenrola de forma natural permitindo às crianças adquirir conhecimentos e competências que serão necessárias na aquisição formal do processo de leitura e escrita (Whistehur & Lonigan, 1998; Gamelas, 2010). Essa aprendizagem natural e espontânea das crianças de conhecimentos e competências, que serão úteis em aprendizagens futuras da leitura e escrita denomina-se de «literacia emergente». São definidos como precursores do desenvolvimento da leitura formal, o conhecimento de letras, consciência fonológica, a compreensão da estrutura do texto, a relação entre a escrita e o discurso, a consciência sobre o impresso e algumas dimensões de linguagem (Barbosa, 2016; Teale e Sulbzy, 1986; Whistehur & Lonigan, 1998).

A abordagem realizada por Mata (2006) alcança uma outra face da literacia, a «literacia emergente», que tem seu início no período que antecede a instrução formal, onde irão se desenvolver comportamentos associados à leitura e a escrita em contextos informais, como em sua casa ou na comunidade; ou ainda, que as crianças em idade pré-escolar vão aprender a linguagem escrita a partir de um envolvimento participado tanto em situações individuais de exploração como em interações com outros. Assim, o conceito de «literacia emergente» tem sido assim utilizado para sintetizar os comportamentos de

literacia das crianças em idade pré-escolar e “(...) tem subjacente como elemento principal o papel e a participação activa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita” (2006, p.24).

Um dos aspetos desenvolvidos nas investigações sobre o desenvolvimento da literacia emergente coloca em evidência a diversidade de contextos onde as crianças em idade pré-escolar estão a vivenciar suas experiências, como o jardim de infância e a família. De facto, a família tem sido considerada como o primeiro contexto onde a criança observa e adquire conhecimentos de «literacia emergente» (Hood *et al.* 2008; Mata, 1999, 2002, 2006; Morrow, Paratone, & Tracey 1994; Saracho, 2002, 2007; Lopes, 2015, p.2).

Segundo Mata (2006), a partir do momento em que as interações em atividades de literacia desenvolvidas em contexto familiar começaram a ser valorizadas tornou-se necessário clarificar os processos nelas envolvidas. O destaque que a autora atribuí as práticas de literacia familiar são objetos de pesquisa de alguns investigadores que buscam caracterizar e perceber quais as contribuições e relevâncias no processo de aprendizagem da linguagem escrita, bem como a forma mais adequada de participarem no desenvolvimento da literacia das crianças.

Assim, ao abordarmos a «literacia emergente» percebemo-la como conjunto de precursores básicos da linguagem e demais relações estabelecidas com as experiências proporcionadas pelo meio em que a criança esta inserida e cuja aquisição determinará o desenvolvimento das aprendizagens formais que envolvem o ler e o escrever.

Capítulo II — Desenvolvimento da linguagem

2.1 Etapas do desenvolvimento e linguagem da criança pré-escolar segundo Jean Piaget

A importância em circunscrever o objeto de estudo de Jean Piaget deve-se pelo seu aprofundamento na Psicologia da inteligência. Este trabalho de Piaget de reconhecida importância científica se destacou principalmente pelo eixo de investigação envolvendo as crianças, o que foi considerado por Einstein como “(...) algo mais difícil que a física” (SIP, 1965, p.226). A gênese da «inteligência lógica» e as «máquinas da razão» são realidades que se constituem necessárias para alcançar o entendimento e os caracteres da construção cognitiva da criança na pré-escola.

Desde o nascimento até a idade adulta o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis que, ao lado de características, são constantes e comuns a todas as idades — refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual.

Piaget trabalha o desenvolvimento mental apresentando-o como progressão ao longo de quatro estádios que são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Todos serão vivenciados em uma sequência fixa e igual para todos, porém a velocidade que cada pessoa passa pelos estádios apresenta variações que se estabelecem de acordo com a dinâmica individual dos sujeitos.

Tais fases são caracterizadas por estruturas mentais distintas, construídas pelo próprio sujeito em interação com o mundo que o envolve.

O primeiro dos estádios de desenvolvimento foi nominado de “estádio da inteligência sensório-motora” (0 a 2 anos) —, neste a inteligência do bebê manifesta-se através da ação sensorial e motora.

E por volta dos 2 anos de idade dá-se início ao segundo estágio: o pré-operatório ou simbólico, onde a criança torna-se capaz de evocar por meio de significados abstratos¹, objeto ou situações ausentes, o que representa mudanças qualitativas no plano dos instrumentos intelectuais da sua faixa etária.

¹ Os significantes abstratos são signos (gerais e arbitrários) e os símbolos (pessoais e motivados).

No estágio operatório concreto (de 7 a 11 anos) dar-se-á início ao desenvolvimento das operações mentais como adição, subtração e inclusão de classes.

Pelos 12 anos de idade o estágio de inteligência operatório formal inicia-se e desta etapa em diante o adolescente organiza ideias, eventos e objetos, imaginando e pensando dedutivamente sobre eles.

Neste aspeto aborda-se de forma abrangente o desenvolvimento da linguagem no período pré-operatório, fase esta que a criança vivencia a pré-escola e que há um grande salto em termos qualitativos na esfera da linguagem.

“O período que se estende do nascimento à aquisição da linguagem é marcado por um extraordinário desenvolvimento da mente. Sua importância é algumas vezes subestimada por não ser acompanhada de palavras que permita acompanhar, passo a passo, o progresso da inteligência e das emoções como acontece depois. No entanto, o desenvolvimento mental que ocorre nesse período determina o curso inteiro da evolução psicológica. (...) No início deste desenvolvimento, o bebê incorpora tudo a si próprio – ou, em termos mais precisos, a seu próprio corpo – enquanto que no final do período, isto é, quando a linguagem e o pensamento despontam, ele está para todos os propósitos práticos, mas um elemento ou entidade entre outros, em um universo que ele próprio constrói, e o qual futuramente ele irá experimentar como externo a ele” (Piaget, 1967 *apud* Wadsworth, 1971, p. 40).

A criança neste estágio apresenta uma verbalização com dois elementos: a fala comunicativa e a fala egocêntrica. A primeira fala é um meio de interação social que tem por objetivo transmitir as informações ou de fazer questionamentos². Quanto a segunda, caracteriza-se como um monólogo prazeroso para a criança, onde esta fala ao brincar, como verbaliza as acções. Por seu turno passa a adquirir uma característica em que “O monólogo não comunica o pensamento de quem fala a outra pessoa, mas simplesmente acompanha, reforça ou suplementa a acção. O interlocutor é uma espécie de dinamizador da acção” (Faria, 2002, p. 44).

² Piaget sugere que, quando a criança tem 3 ou 4 anos de idade e começa a perguntar «porquê?» as perguntas devem ser seriamente consideradas. Avisa-nos para não adiantarmos respostas imediatas, mas utilizar a pergunta da criança como ponto de partida para a exploração de uma ideia (Peterson & Collins, 1986, p. 67).

A linguagem, na construção dos estudos de Peterson e Collins (1986), ajuda a criança a organizar o pensamento e liberta-a da necessidade de experimentar tudo a nível físico. Essencialmente, preenche a lacuna entre a acção e o pensamento. Embora a fala egocêntrica possa atingir até 40 por cento do total da fala da criança no estágio pré-operatório acreditam que desempenha uma função importante e que não deve ser desencorajada (1986, p. 62).

Há ainda que inserir neste quadro o «monólogo coletivo», onde a criança continua falando consigo mesma, apesar de estar na presença de outras pessoas.

Neste período, simbólico, que a criança constrói imagens para formar classes intuitivas e séries intuitivas cabe observar que a formação dessas classes operatórias não é concluída neste período, pois a acomodação está separada da assimilação. A criança forma pré-conceitos, que composta por essas classes inacabadas, séries intuitivas, contagem automática e outros tipos de construções mentais caracterizam o pensamento egocêntrico. Segundo Piaget, se o indivíduo entende a diferença entre substantivos e adjetivos dentro de uma oração é que ele já domina as classes e as relações quando se trata da linguagem. No período simbólico, as classes são inacabadas (intuitivas).

“O pensamento egocêntrico se caracteriza por suas “centrações”, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à acção propriamente dita, deformando as relações segundo o “ponto de vista” desta última. Daí o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, do qual constamos os efeitos no curso da fase pré-conceptual. Em consequência, é evidente que a evolução se fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. O pensamento intuitivo marca, a este respeito, um primeiro progresso, na direcção de uma coordenação que encontrará sua realização com os grupamentos operatórios” (Piaget, 1964 p. 361).

A criança quando se comunica não reflete o conhecimento que ela tem do real. Ainda não foi estabelecida uma relação entre significante e significado. Conhece as coisas agindo sobre elas, ou seja, não adianta mostrar uma gravura de pássaro e explicá-la o que é um pássaro por meio de palavras se ela não vivenciou aquilo.

Na estrutura dos diálogos e informações, a criança responde aos questionamentos que lhe são feitos, alicerçando seus argumentos nas experiências relativas ao seu próprio

corpo, à sua moral etc. Nesta fase do desenvolvimento, o intercâmbio social deve ser incentivado. Se o nosso pensamento permanecer fechado no “eu”, se ele não souber colocar-se no ponto de vista dos outros, a partida entre o objetivo e o subjetivo estará comprometida.

No final da fase simbólica, começam a surgir as discussões e disputas. A disputa é sempre acompanhada de acções ou promessas de acções, como gestos, ameaças etc. Pode ser muda ou falada. O que prevalece é a oposição de acções. A disputa sempre acontece, o que há é um choque de afirmações, ou seja, quando uma criança afirma algo sobre um facto e outra diz algo diferente do mesmo facto. Surgindo assim, a necessidade de formulação de justificativas para que os opositores cheguem a uma consonância.

Tudo indica que as disputas levem às discussões porque geram a necessidade na criança de se fazer compreender.

O jogo simbólico e a imitação acontecem em um espaço singular do faz-de-conta. A criança imita, cria, constrói símbolos e inventa coisas que ela deseja. A imitação de pessoas, objetos e eventos já distantes há algum tempo também é possível, o que se compõe em território de utilização da memória como repertório em uso disponível.

Os desenhos das crianças nesta etapa de vida não são baseados pelo que veem, e sim, pelo que elas imaginam. Ao pegar um lápis, uma criança de 2-4 anos faz rabiscos e garatujas que extrapolam o limite do papel. Os rabiscos podem ganhar nomes: por exemplo, papai e mamãe. Já aos 4-6 anos a criança possui noção de espaço e desenha dentro do limite do papel, mas ainda não conhece bem as cores e não tem uma escala de tamanho. Assim, por exemplo, ela pode desenhar uma árvore menor que uma pessoa e pintá-la toda de marrom. Ao desenhar as pessoas, nota-se que partes do corpo faltam e que os membros saem da cabeça.

Cabe enfatizar que, para Piaget (1967), estruturas variáveis são maneiras de organização das atividades mentais, que englobam os aspetos motor ou intelectual e afetivo — tanto na dimensão individual como na social; já as características invariáveis são as funções de interesse, explicação, dentre outras, que não variam com o nível mental do indivíduo.

2.2 Contribuições sobre o desenvolvimento da linguagem por Ana Teberosk e Emília Ferreiro

Em 1974 Ferreiro e Teberosky iniciaram pesquisa sobre a “Psicogênese da língua escrita”, com objetivo de alcançar seus aspectos linguísticos-significativos da alfabetização e demonstrar os equívocos mais comuns advindos da interpretação desvirtuada desta teoria, bem como suas consequências. A investigação teve com ponto de partida a concepção da aquisição do conhecimento que alicerça a atividade do sujeito em interação com o objeto em demonstrar que a criança — antes mesmo de chegar a escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito —, relatando os estágios linguísticos que vivenciam até a aquisição da leitura e da escrita.

Em nota preliminar dessa edição as autoras anunciam a perspectiva adotada para a realização da sua pesquisa, quando afirmam que:

“(…) pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, 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 mau disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (...)” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

Assim, Ferreiro e Teberosky desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo, deixando claro que a Teoria Piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para dar conta da linguagem, tendo assim um papel secundário na constituição das competências cognitivas — desta forma fazendo com que buscassem na Psicolinguística fundamentos para a investigação da Psicogênese na língua escrita.

Importante salientar a percepção de Ferreiro e Teberosky (1986), que preserva o entendimento Piagetiano, onde o sujeito encontra-se no ponto de partida e com foco

central de sua própria aprendizagem e autor do seu próprio conhecimento — ou seja, um sujeito cognoscente.

“O Sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura activamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (*idem*, p. 26).

Os níveis estruturais da linguagem escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1986), descreve os níveis e as principais características das hipóteses sobre linguagem escrita descrito pelas crianças.

Ao passar por diversas etapas durante o processo de aquisição da linguagem escrita, a criança cria hipóteses regulares que dependem de suas experiências, evoluindo de uma etapa para outra quando a anterior for posta em conflito.

O código de escrita alfabética possui um percurso onde a criança para atingi-la passa por 4 (quatro) níveis, tendo o «pré-silábico» como o primeiro que se destaca pelo seu caráter inicial e formador dos elementos que desenvolverão os demais em etapas distintas.

2.2.1 Primeiro Nível – Pré-silábico

Neste nível a atividade do escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma, ou seja, as crianças através da observação das formas podem produzir uma série de grafismos separados na tentativa de imitação da letra de imprensa, como podem produzir grafismos ligados buscando imitar a letra manuscrita.

Em sua totalidade as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere diferentes, visto que a intenção subjectiva que presidiu a sua realização era diferente. Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode

funcionar como veículo de transmissão de informação, pois cada um pode interpretar sua própria escrita e não as dos outros.

A tendência da criança é refletir na escrita algumas correspondências figurativas entre escrita e os objetos referidos. Assim, espera que a escrita dos nomes dos objetos e pessoas seja proporcional ao tamanho e não ao comprimento do nome, com menos ou mais letras. “A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.198). Vários autores denominam esta a formulação de hipóteses quantitativa do referente, sendo a de correspondência que se estabelece entre os aspetos quantificáveis do referente e os aspetos quantificáveis da escrita.

Pode ocorrer também o uso de números misturados às letras. Estas inversões são voluntárias e testemunham um desejo de exploração ativa dessas formas dificilmente assimiláveis. Neste nível a leitura do escrito é sempre global e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisadas.

2.2.2 Nível 2 – Hipótese Silábica

A criança neste nível apresenta um progresso gráfico mais importante onde identificamos uma forma mais definida dos grafemas, que se aproxima cada vez mais das letras do alfabeto. Porém, o facto conceitual mais interessante é o que se segue trabalhando com a hipótese da quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade de grafismos.

A quantidade e a variedade de grafemas na escrita de cada palavra são exigências que se mantem, no entanto ao contrário do que acontecia no primeiro nível as crianças passam a notar que para poder ler as palavras que possuem significados diferentes deve haver uma diferenciação objetiva nas escritas; é assim que, quando lhes solicitam que escrevam diversas palavras, elas produzem escritas diferentes — muitas vezes como dominam poucas letras do alfabeto recorrem à variação da posição das letras para expressarem significados diversos.

Assim, nesta hipótese, a criança consegue superar um enorme problema que é a decisão de quantas letras seriam necessárias para grafar uma palavra e a quantidade de

letras utilizadas para a sua formação passará a ser associada aos sons da fala produzida, ou seja, cada emissão sonora será representada por uma única letra, o que tornará a escrita silábica.

Esse avanço realizado pela criança em seu modelo de escrita ocorre inicialmente sem um valor sonoro, todavia conforme for aumentando seu repertório sonoro e seu conhecimento sobre a escrita, ela começa a lançar escritas com valor sonoro. Registra-se, ainda, a transição da leitura global para uma leitura silabada.

2.2.3 Nível 3 - Silábico alfabético

No terceiro nível evolutivo, registra-se um grande avanço da criança na construção da escrita, sentindo-se mais confiante por descobrir que pode escrever com lógica. Apesar de todo esse avanço existe um momento de grande conflito, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. O valor sonoro torna-se imperioso e a criança começa a acrescentar mais letras, devido ao maior contato com materiais escritos e a sua percepção de que a quantidade de letras que utilizava anteriormente não é mais suficiente para a escrita das palavras.

A criança já consegue fazer a correspondência letra/som, usa o eixo qualitativo e quantitativo, assim como compreende que existe uma relação entre escrita e fala. Aqui o papel do professor é essencial para ajudar essa criança a chegar ao nível alfabético através de atividades dirigidas.

2.2.4 Nível 4 – Alfabético

Neste nível a criança consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala, compreendendo a organização do código, conhece o valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras, juntando-as para formar sílabas e palavras faz distinção entre letra, símbolo, palavra ou frase.

Às vezes, a criança ainda não consegue dividir as frases convencionalmente (gramaticalmente), e sim, de acordo com o ritmo frasal. É importante destacar que nesse momento a criança escreve foneticamente, ou seja, faz relação entre som e letra, mas não

domina as regras ortográficas. Exemplo: escreve “caza” ao invés de “casa”, “xuva” ao invés de “chuva” ou ainda “calidade” para “qualidade”.

Ferreiro & Teberosky (1986) descrevem todo o caminho na representação por parte das crianças sobre o que é a escrita, tendo seu início na representação semântica e culminando numa representação fonética.

2.3 O desenvolvimento da linguagem na perspectiva de Inês Sim-Sim

A contribuição de Inês Sim-Sim sobre o desenvolvimento da linguagem na infância e seu papel relevante na construção do sujeito leitor e escritor nos conduz a reflexões sobre esse processo.

“A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto. Meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas. O reflexo da qualidade e quantidade das interações manifesta-se em diversos domínios linguísticos, nomeadamente no nível de vocabulário, no domínio de regras específicas de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas e no grau de distanciamento e reflexão sobre a língua de que se é falante” (1998, p. 19).

O primeiro e decisivo momento em que se alicerçam as garantias do sucesso escolar e social do indivíduo encontra-se no jardim de infância. Este espaço recebe em meio a sua temporalidade aprendizagens estruturantes e decisivas do desenvolvimento infantil.

Sim-Sim percebe a linguagem como a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. A língua adquirida pela criança é a sua *língua materna* (*idem*, 2008, p.10).

O complexo processo de construção da linguagem da criança encontra-se alicerçado na interação com o outro, construindo e reconstruindo, natural e intuitivamente

o sistema linguístico do contexto em que esta inserida. O efetivar da apropriação da língua materna ocorre de forma simultânea e é utilizada para comunicar e aprender sobre o mundo, revestindo-o de significado.

A criança nesse período desenvolve simultaneamente a tríade que instrumentaliza os movimentos junto ao social e interativo, que são representadas pela comunicação, linguagem e conhecimento. Esta ação faz com que o aprendiz da língua materna, desenvolva paralelamente as competências comunicativas, interagindo com os outros falantes, que o estimula clarificando e expandindo seus enunciados e produções — mediando modelos e experimentações junto a criança. Assim, quanto mais estimulante for o ambiente proporcionado pelo adulto a esta criança, aprendiz da língua materna, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

O desenvolvimento da linguagem refere-se às modificações quantitativas e qualitativas que se instalam no sujeito falante. Do período do nascimento até o adentrar do espaço escolar um percurso significativo já foi trilhado pelo aprendiz, mas este terá muitos estímulos a receber nesta nova etapa com as vivências plurais do jardim de infância até o seu adentrar ao 1º ciclo da Educação Básica.

A função, a forma e o significado são importados para o sujeito aprendiz simultaneamente. Os domínios linguísticos são objetos adquiridos, onde a criança extrai as regras (fonológicas, sintática, morfológica e semântica) de domínios específicos usadas em seu contexto e constrói o seu próprio conhecimento.

Outro aspeto com destaque é a sobregeneralização, que refere-se a erro cometido pela criança onde a mesma busca generalizar um vocábulo ou regra em contextos diversos não percebendo as exceções. Este erro é comum durante esta fase e deve ser percebido pelo educador como um indicativo de desenvolvimento.

Na esfera fonológica, a voz é um dos meios de maior alcance e eficácia na comunicação e produção de sons pela criança. Entre o choro e a articulação da língua, aos 5 anos, ocorre o processo gradual de aquisição dos sons. O desenvolvimento fonológico está programado geneticamente e, independente do ambiente que a criança esteja, irá desenvolver-se contemplando a capacidade de distinguir (inata) e articular (movimento de um conjunto de órgãos e músculos controlado pelo sistema nervoso) as representações sonoras e de forma inteligível.

O desenvolvimento lexical inicia-se assim que a criança é capaz de atribuir significados as palavras, sendo esta etapa essencial à língua. Entre 9 e 12 meses os bebês produzem palavras monossilábicas. Aos 18 meses já há, em média, a produção de 50 palavras e compreende mais de 100 mediadas com frequência pelos adultos. Neste processo identificamos o léxico ativo produzido pela criança, e o léxico passivo mediado pelo outro que é compreendido.

No desenvolvimento semântico, que também se designa por conhecimento semântico, o processo reveste-se de significado com as palavras, frases e discursos.

A organização das palavras e frases seguindo regras específicas constituirá parte do conhecimento sintático, onde a criança começa a produzir palavras isoladas que representam frases (período *holofrásico*) e a medida que o conhecimento lexical se amplia os enunciados vão ganhando a composição frasal e obedecendo as regras da língua na qual a criança esta inserida (por volta dos 3 anos). Aos 6 anos de idade a criança atingirá um estado significativo de conhecimento sintático que permitirá compreender e construir frases simples e complexas, porém o processo só estabilizará sua estrutura em totalidade na adolescência.

Outro aspeto importante diz respeito à aquisição das regras morfológicas que são responsáveis por orquestrar a concordância entre palavras e frases. Assim, à medida que o processo vai se efetivando, vão surgindo as flexões de gênero e número para as categorias nominais e por desinências verbais que indicam pessoa, número, tempo e modo.

A língua é usada em contexto social para expressar o que queremos, o que pensamos e, não menos importante, para iniciarmos, mantermos e controlarmos as interações sociais. Conhecer uma língua significa dominar os diversos aspetos estruturais dessa língua (sons, palavras e as respectivas regras de organização em frases), mas também as regras de adequação ao contexto social que são determinantes quando conversamos (Sim-Sim, 2008, p.23).

O desenvolvimento pragmático refere-se à apropriação das regras convencionais e dar-se-á início ainda bebê com trocas comunicativas sonoras, e com o passar do tempo essas trocas formam-se mais elaboradas e eficazes, revestidas de intencionalidade.

No quadro seguinte, encontram-se resumidos os marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem.

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Reação à voz humana; • Reconhecimento da voz materna; • Reação ao próprio nome; • Reações a diferentes entoações de carinho ou de zanga; • Vocalizações (palreio, alação) com entoação. 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de vez em processos de vocalização.
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de alguns fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de frases simples, particularmente instruções; • Produção de palavras isoladas (holofrase). 	<ul style="list-style-type: none"> • Produções vocálicas para: • Fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar.
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de muitos fonemas; • Utilização de variações entoacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de ordens simples; • Compreensão de algumas dezenas de palavras; • Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase). 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de palavras e embriões de frase para: • Fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar.
2 anos 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de muitos fonemas; • Melhoría no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de centenas de palavras; • Grande expansão lexical; • Produção de frases; 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens,

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de todos os sons da língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de pronomes; • Utilização de flexões nominais e verbais; • Respeito pelas regras básicas de concordância. 	perguntas, chantagens, mentiras).
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Completo domínio articulatorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento passivo de cerca de 25.000 palavras; • Vocabulário ativo de cerca de 2.500 palavras; • Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza).
Até a puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das estruturas gramaticais complexas – Enriquecimento lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive.

Quadro - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 2008, p.27)³.

³ A presente tabela é um contributo teórico utilizado para ilustrar a contextualização do desenvolvimento da linguagem, não estando inserida na numeração do índice das tabelas por não pertencer ao quadro de resultados da investigação empírica. Deste modo encontra-se referenciada teoricamente sem numeração devido seu carácter unitário e individualizado.

A comunicação é um processo dinâmico, natural e espontâneo que se efetiva entre duas ou mais pessoas como objetivos em compartilhar experiências, necessidades, sentimentos, desejos e ideias. A criança traz consigo capacidades inatas para se comunicar, porém faz-se necessário que a mesma seja envolvida por interações sociais desde bebê e exposta à comunicação verbal, promovendo-a como sujeito ativo junto as interações comunicativas.

“Interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático, pragmático). Porque os ambientes em que as crianças se encontram desempenham um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicar, é fundamental a criação de oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam” (*idem*, 2008, p. 35).

2.4 Aprendizagem de leitura e escrita

A leitura e a escrita ampliam nas crianças os conceitos sobre o código linguístico escrito enquanto sistema de representação da linguagem oral. Os símbolos (letras) representam por escrito todas as palavras de um idioma. Assim, as relações entre as linguagens (oral e escrita) conduz o aprendiz infantil a perceber a estrutura sonora dos signos, para que se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.

A partir da década de 70 foi percebido que a consciência fonológica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da literacia.

“A expressão escrita consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita. Tal como a leitura, não é uma atividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. Como modalidades secundárias da língua que partilham a necessidade do recurso à tradução do oral em gráfico,

a leitura e a escrita usufruem reciprocamente no nível de maestria em cada uma delas” (Sim-Sim, 1997, p. 29).

A relação recíproca entre a consciência fonológica e aprendizagem de leitura é fundamentada na ideia de necessária capacidade mínima de reflexão sobre a linguagem oral, para a criança entender a lógica inerente do processo de decodificação da linguagem escrita. Esta aquisição da linguagem escrita vai circunstancialmente aprofundar o desenvolvimento de competências mais abrangentes e sofisticadas. Dessa forma a criança passa a analisar as unidades silábicas, intrassilábicas e a detecção dos fonemas iniciais comuns em diferentes vocábulos, facilitando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Capítulo III - O núcleo familiar e sua relação com a literacia

3.1 Conceito de Literacia Familiar

Aprender a ler e escrever requer a apropriação de um conjunto de normas e convenções em que a Escola tem um papel muito importante, mas que hoje é reconhecido como sendo um processo que se inicia antes do início formal (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Ferreiro, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986 e Mata, 2012, p. 220).

A expressão “Literacia Familiar” é, segundo a Unesco (2010-2013) utilizada para descrever práticas de literacia que ocorrem no ambiente familiar, mas também para designar programas educativos destinados às famílias, e que têm como objetivo desenvolver a literacia emergente das crianças, bem como a literacia dos pais e as suas capacidades educativas (Institute for Lifelong Learning, 2010-2013).

Em 1994, Morrow, Paratore e Tracey consideraram que a literacia familiar é algo complexo e com origens variadas, podendo ser fomentada por membros da família ou por entidades externas. As finalidades serão diversas, buscando atender as necessidades dos contextos familiares e suas particularidades. Assim, a literacia familiar apresenta um carácter multifacetado conforme as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada circunstância e em cada núcleo familiar.

Para Taylor (1983) o conceito de literacia familiar pode-se definir como o conjunto de práticas que ocorrem no ambiente familiar, relacionadas com a leitura e a escrita e que são realizadas tanto pelos pais como pelas crianças ou outros membros da família, quer seja em casa ou na comunidade (Lopes, 2015).

A expressão “literacia familiar” é, segundo a Unesco (2010-2013), utilizada para designar programas educativos destinados às famílias e que têm como objetivo desenvolver a literacia emergente das crianças, bem como a literacia dos pais e as suas capacidades educativas (Institute for Lifelong Learning, 2010-2013).

Segundo Arne Carlsen, diretor do Instituto da Unesco (2017), “As famílias podem fomentar uma cultura de aprendizagem onde as necessidades de educação de todos os seus membros são abordadas”.

3.2 A ideia de crenças dos pais sobre a aprendizagem da literacia dos filhos

É importante refletir inicialmente sobre a questão que envolve as estreitas ligações conceituais da crença acerca da aprendizagem e as suas aproximações com a literacia.

As crenças têm sido descritas como um conceito complexo e confuso (Pajares, 1992), bem como uma pedra sobre a qual nós nos apoiamos (Johnson, 1999). Breen afirma que “(...) nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos a sua expectativas, valores e crenças” (1985, p. 136, *apud* Barcelos, 2004, pp. 124 e 125).

Noutra perspetiva Peirce (1877/1958) definiu crenças como “(...) ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (Peirce, p. 91 *apud* Barcelos, 2004, p. 129).

As crenças são construídas na somatória da história pessoal dos pais, padrões culturais, normas e interações singulares que ocorrem entre pais e filhos (Sigel e MacGillicuddy-De Lisi, 2002; Weigel, Martin e Bennett 2006b).

Segundo Pacheco e Mata (2013) as crenças dos pais sobre a literacia é uma temática que merece atenção, quando se pretende promover a escolha de acções e estratégias adequadas que ampliem a participação dos pais na educação de seus filhos.

A proposta de Lynch *et al.*(2006) é perceber a fundamental importância em conhecer as crenças dos pais sobre literacia para uma compreensão das rotinas e atividades que podem ser vivenciadas no ambiente familiar.

Evans *et al.*(2004) enfatizam que o orientar/regular dos comportamentos dos pais são as crenças que eles têm sobre a literacia e o seu desenvolvimento. Conceitua as crenças como ideias que são aceitas e tomadas como verdadeiras pelos pais, ideias que vão regular a interacção que estabelecem com seus filhos.

Quanto aos tipos de crenças, Evans *et al.*(2004) sugerem duas perspetivas: a *top-down* e a *bottom-up*. Na perspetiva *top-down* ou construtivista, admite uma orientação para a aquisição da literacia dando ênfase ao significado da informação e seus contextos — ou seja, é uma perspetiva que engloba o uso de estruturas linguísticas, imagem e conhecimento geral. Tais aspetos são essenciais para o desenvolvimento da literacia e que se constituem sobre crenças holísticas (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006). A perspetiva de *bottom-up* salienta-se a importância da eficiência e automatismo da

decodificação das palavras. Nesta abordagem se destacam as competências técnicas para a aprendizagem da literacia, salientando os aspetos tecnicistas — como o conhecimento do alfabeto e da cadeia fónica. As crenças dos pais neste segmento se enquadram na modalidade tecnicista (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006).

Continuando neste raciocínio acerca das crenças dos pais, Evans *et al.* (2004) afirmam que ambas as perspetivas proporcionam diferentes tipos de ambientes de literacia às crianças e que resultará no desenvolvimento destas competências.

O estudo efetivado por Norman (2007), lança sobre as perspetiva *top-down* e *bottom-up* um olhar desafiador e traz o facto de que os pais podem apresentar alternância de crenças sobre a literacia, que incluem elementos e estratégias das duas perspetivas. A autora ainda acrescenta que os pais acreditam que a aprendizagem da literacia ocorre através da mediação de atividades diversas.

Phillips e Lonigan (2009) seguem a mesma linha de investigação de Norman (2007), quando os autores fazem referência a algumas diversidades nos perfis dos pais quanto suas crenças e práticas constituindo mais três grupos.

Assim, o referido estudo identificou a existência de um grupo de pais designados como “*low-low*”. Tal grupo apresentou valores baixos e moderados em dois tipos de processos, *outsider-in* (variáveis que remetem mais aos livros e leituras compartilhadas) e *inside-out* (variáveis que remetem mais ao ensino). O outro grupo foi denominado de *high-high*, que apresentou altos valores nos dois tipos de processos referidos. Por fim, verificou-se a existência de um grupo de pais nominado de “*low-high*”, quando apresentou-se baixos valores nos processos de *outsider-in* — porém elevados valores de variáveis mais tecnicista (*inside-out*). Desta forma os resultados trazidos enfatizam, por exemplo, que não devemos associar de forma linear a diversidade de práticas fomentadas pelos pais a um tipo de crenças, e sim, vinculá-las as ideias que se edificam em perspetivas conceptuais que se completam.

A identificação de Kassow (2006) promove uma consistente correlação entre pais com crenças mais holísticas ou facilitadoras no desenvolver de práticas de literacia familiar mais cedo, com maior tempo de leitura e escrita em ambientes mais rico — quando possuem mais contato com livros.

Os resultados do estudo de Weigel *et al.* (2006) referenciam que as mães com crenças facilitadoras afirmam gostar de ler para seus filhos e proporcionam maior

quantidade de situações em que observam as atividades relativas à escrita, quando dedicam maior tempo a leitura. Quanto as mães com crenças mais convencionais, parecem apresentar um menor envolvimento com os filhos na efetivação de atividades de literacia e o tempo para a leitura de histórias também é reduzido.

Outra questão importante trazida pelos autores é sobre a variabilidade do(s) ambiente(s) de literacia e a relação com as experiências educacionais positivas e menos positivas das mães. As mães com experiências educacionais menos positivas apresentaram crenças mais convencionais. Os pais com crenças mais holísticas percebem a importância de desenvolver atividades de literacia junto aos filhos, cultivando os aspetos lúdico e cultural destas e proporcionando um ambiente facilitador, com maior acessibilidade e contato com o livro (*e.g.*, DeBaryshe, 1995; Pacheco & Mata, 2013; Norman, 2007; Serpell *et al.*, 2002; Weigel *et al.*, 2006).

3.3 A prática da literacia no ambiente familiar

As conceções dos pais sobre a forma como se aprende a ler e escrever e sobre seu papel, tem se tornado objeto de estudo de muitas pesquisas. Mata (2002) constatou que quanto mais os pais responsabilizavam somente a escola pela aprendizagem da leitura e da escrita, o ambiente familiar mostrava-se com poucos recursos e atividades associadas a leitura de histórias. No mesmo estudo, também constatou que as conceções mais funcionais associavam-se mais as práticas de literacia familiar e precocidade nas atividades que estimulam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Um dos aspetos que as investigações têm contemplado diz respeito ao desenvolvimento da literacia emergente e que coloca em evidência a diversidade de contextos onde as crianças em idade pré-escolar estão a vivenciar suas experiências, como o jardim de infância, a família e a comunidade. De facto, a família tem sido considerada como o primeiro contexto onde a criança observa e adquire conhecimentos de literacia emergente (Hood *et al.* 2008; Mata, 1999, 2002, 2006; Morrow, Paratone, & Tracey 1994; Saracho, 2002, 2007; Lopes, 2015, p.2).

Segundo Mata (2006), a partir do momento em que as interações em atividades de literacia desenvolvidas em contexto familiar começaram a ser valorizadas, tornou-se necessário clarificar os processos nelas envolvidas. O destaque que a autora atribui as

práticas de literacia familiar são objetos de várias investigações em curso, que buscam caracterizar e perceber quais as contribuições e relevâncias no processo de aprendizagem da linguagem escrita e qual a forma mais adequada de participação no desenvolvimento da literacia das crianças.

Um ponto fulcral para uma boa experiência pessoal de leitura passa pela ideia da criança experimentar aprendizagens contextualizadas e significativas, na aprendizagem da leitura e da escrita, que lhes permitam enfatizar a motivação e o compreender de forma progressiva as funcionalidades da escrita (Alves, 2015; Chaveau, 1997).

Mata (2012) assinala que para o processo pelo qual a criança passa para iniciar a diferenciação do código escrito para outros códigos, decorra de forma natural, necessário se faz o criar de oportunidades para que ela possa interagir, manipular, explorar e utilizar a leitura e a escrita, com múltiplas e diferenciadas finalidades, podendo esta apresentar-se de forma lúdica ou mais contextualizada e com usos específicos e funcionais da linguagem escrita (2012, p. 220).

As oportunidades surgem naturalmente durante as atividades das rotinas que estruturam o cotidiano da família, ou seja, nos ambientes onde a criança vivencia suas experiências e que se encontram repletos de possibilidades de interação com a leitura e a escrita.

Com o objetivo de caracterizar as práticas de literacia familiar, Mata e Pacheco (2009) desenvolveram um estudo destinado aos pais de crianças no jardim de infância. O instrumento utilizado possibilitou organizar essas práticas de literacia familiar em três tipos: entretenimento, dia-a-dia e treino. As práticas caracterizadas pela ludicidade e desenvolvidas em momentos de lazer ou tempos-livres, compõe as do tipo entretenimento. As práticas do dia-a-dia referem-se às rotinas diárias e consistem em atividades de leitura e escrita como ler uma receita, escrever um bilhete. As práticas de treino concernem às atividades de ensino e treino de competências.

Segundo as autoras, as práticas mais frequentes mediadas pelos pais são as de treino, seguidas pelas as de entretenimento e, por último as do dia-a-dia. Foram também apresentados indicativos significativos de literacia emergente associados as práticas de rotinas e entretenimento, porém as de treino não estabeleceram associações significativas com os indicadores (Mata & Pacheco, 2009).

Já o raciocínio de Sénechal e LeFèvre apresentam resultados diferentes, onde são encontradas associações entre as práticas de treino de competências e atividades de literacia emergente como o conhecimento das letras do alfabeto, escrita inventada e o decodificar de palavras simples (Salvador & Martins, 2017, p. 2).

Hannon (1998) e colaboradores, baseando-se em várias investigações e seus respectivos resultados, sistematizaram os diferentes contributos das famílias, conhecendo e respeitando suas necessidades específicas. Seguindo este caminho propuseram um modelo — denominado de ORIM acrónimo de (Oportunidade, Reconhecimento, Interações e Modelos), quando colaborou para descrever as práticas de literacia realizadas no ambiente familiar, classificando-as em função das dimensões e ainda para definir programas de intervenção destinados às famílias (Hannon, 2000; Moreira, & Ribeiro, 2009). O modelo tem em sua composição dois eixos centrais: em sua compreensão inicial tem-se as diferentes vias de contemplação da literacia emergente e noutra os papéis principais que os pais podem assumir.

Na contemplação da literacia emergente, são consideradas quatro vias: escrita ambiental, livros, escrita precoce e linguagem oral. (Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005). Assim, considera que a existência de materiais de leitura e escrita como livros, revistas, jornais, canetas e papéis em quantidade e variedade pode contribuir para um ambiente rico que ofereça experiências e práticas de literacia.

No segundo eixo que aborda o papel do exercício de atuação dos pais, os autores concebem quatro dimensões: Oportunidades (proporcionadas pelos pais nos primeiros anos de vida das crianças para impulsionar o desenvolvimento da literacia, disponibilizando livros infantis e materiais de escrita); Reconhecimento (por parte dos pais, encorajando e reconhecendo as conquistas das crianças na leitura e escrita precoce); Interações (entre pais e crianças em que os adultos partilham e dão explicações, orientações e apoio em tarefas de literacia que ocorrem no dia-a-dia); e, Modelos (transmitidos pelos pais como utilizadores de leitura e escrita e que são percebidos pela criança como exemplos a seguir) (Hannon, 2000).

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 as primeiras interações com a linguagem. Desta forma, tem se presenciado com mais constância a

valorização da família no campo da literacia com suas características, interesses, atividades desenvolvidas, vivências e rotinas (Gillen & Hall, 2003; Alves, 2015, p.14).

A linguagem oral constitui alicerce basilar para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto maior for o domínio que a criança possuir da sua linguagem oral, ou seja, quanto maior for a capacidade de refletir sobre a sua própria língua, provavelmente apresentará maiores possibilidades em tornar-se uma excelente leitora e escritora —, garantindo uma aprendizagem harmoniosa.

Os pré-requisitos definidos por Romber para a leitura e a escrita citam os seguintes elementos: a) desenvolvimento da linguagem: semântica, fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática; b) desenvolvimento cognitivo e intelectual adequado; c) desenvolvimento motor fundamental para grafia ou desenho da letra; d) desenvolvimento perceptivo adequado: visão e audição; e) capacidade de atenção/concentração e memória, f) ambiente familiar: rico em literacia (livros, jornais, revistas, lápis); e, g) fatores individuais (Romber, 2013).

Na sequência do seu raciocínio, Romber enfatiza que a criança que possui um conhecimento linguístico amplo inclui o conhecimento lexical, semântico, morfossintático e fonológico (2013, p. 216).

A ênfase de Kirby e Hogan (2008) apontam para três aspetos importantes da participação da família na promoção da literacia: o primeiro refere-se a uma cultura de leitura, onde o ato de ler é valorizado; o segundo caminha para o desenvolvimento das competências basilares de literacia; e, o terceiro aspeto, não menos importante — e que flui integrado e paralelo a este, apresenta-se com a promoção de competências que se associam à reflexão sobre a linguagem oral (competência fonológica).

O conhecimento lexical é fundamental, pois quando a criança desenvolve as capacidades da leitura terá de compreender o conhecimento daquilo que lê e efetivar a associação ao seu léxico mental no «dicionário de palavras interno».

Quanto ao conhecimento semântico, refere-se a compreensão do significado das palavras, frases e dos textos. A criança ao ler extrairá o significado do que leu e incorporará ao seu conhecimento já existente.

Já o conhecimento morfossintático permite a criança reconhecer as palavras na frase, percebendo as relações existentes com as outras, como se organizam, em que ordem estão dispostas e quais as funções dos sinais de pontuação.

O conhecimento ou processamento fonológico abrange atividades de percepção, discriminação, decodificação auditiva, memória e consciência fonológica. Tal processo torna-se complexo uma vez que a fala é um «contínuo sonoro», onde os sons não se separam (coarticulação) e a criança terá que perceber que esse contínuo se divide em frase, que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas por fonemas.

Para Chansa-Kabali e Westerholm (2014), a forma como os pais encaram e vivenciam a literacia condicionam o número de interações que estes realizam com os seus filhos em torno da leitura e da escrita, tendo também influência na eficácia e eficiência destas interações, quando “(...) the number of interactions, their effectiveness, and the efficiency of the skill transfer are dependent on the parents’ knowledge, attitudes, expectations, and availability” (Chansa-Kabali & Westerholm, 2014, p. 6).

A investigação em literacia familiar tem procurado conhecer e compreender a forma como as famílias vivenciam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com a finalidade de tornar estas vivências respeitadas e valorizadas mesmo que sejam diferentes das práticas de literacia realizadas na escola — e, assim, constituir um meio facilitador na participação e colaboração dos pais, valorizando o seu contributo e promovendo o seu envolvimento na educação dos seus filhos.

3.4 Ambiente familiar na promoção da literacia

O ambiente de literacia familiar é constituído de atividades que envolvem pais e filhos, além de recursos que visem facilitar e promover esse contato (*e.g.* livros, computador, lápis, papéis). A acessibilidade e diversidade de materiais presentes em casa podem indicar e caracterizar ambiente(s) familiar(es) de boa qualidade (Kassow, 2006).

A busca na organização das práticas parentais para promoção da literacia tem sido uma constante junto a muitos autores, tendo como parâmetros desde as diferentes tipologias, as variedades de práticas e à sua frequência.

Roskos e Twardosz (2004) constituíram um outro olhar sobre a participação da família, privilegiando os ambientes de literacia e como estes poderão influenciar as práticas. Em observações ao ambiente e os recursos existentes em casa caracterizou-os em três tipos: físicos, sociais e simbólicos.

Nos recursos físicos, estão inseridos em três aspectos, tais como: o espaço, o tempo e os materiais. O primeiro aspecto contempla os locais onde ocorrem vivências de leituras e adequação no que se refere a iluminação, concentração e conforto. Quanto ao tempo é precípuo, pois que a disponibilidade e regularidade, pode facilitar a interação para os momentos partilhados de leitura. Quanto aos materiais, se faz imprescindível, comensurar a quantidade, disponibilidade, qualidade e variedade de materiais (Roskos & Twardoz, 2004).

Os recursos sociais referem-se aos sujeitos que constituem o grupo familiar e partilham responsabilidades e tarefas. Neste contexto, os conhecimentos e a qualidade das interações consolidadas, poderá constituir uma variável importante que a criança vai destinar à leitura (Roskos & Twardosz, 2004).

Quanto aos recursos simbólicos, Roskos e Twardosz (2004) consideram que estes abrangem às rotinas diversas que se constituem —, quer vinculadas ao entretenimento, como a leitura de histórias no momento de deitar, ou a outras necessidades das famílias, como a ida as compras. Os autores realçam que as rotinas transmitem padrões de ação e até crenças e concepções sobre a literacia e, congruente a riqueza e complexidade dessas rotinas, podem estar imersas em uma maior ou menor amplitude de significado simbólico associado à literacia.

A promoção da literacia emergente, para Romber (2013), proporciona a criança possibilidades para o desenvolvimento de capacidades múltiplas como conhecer e interagir com diversidade de materiais escritos, adotar comportamentos de leitor/escritor, ter a consciência dos sons, das sílabas e estabelecer a relação entre a fala e a escrita (2013, p. 214).

É fundamental que seja proporcionado à criança um ambiente de literacia rico, composto de livros, jornais, revistas, para que possa efetivar um contato percebendo com estes instrumentos na dimensão concreta até a abstração — através do escutar histórias com leitura em voz alta e expressiva, dialogar sobre cada história, incentivar o gosto por canções, rimas, poemas, facilitar o acesso a lápis e canetas para motivar atividades como rabiscos, desenhos e escrita.

Estas atividades possuem uma análise importante e a partir destas possibilidades Romber afirma que “(...) promover a literacia permite à criança desenvolver várias capacidades como conhecer o material escrito, conhecer as letras do alfabeto, adotar

comportamentos de leitor/escritor, ter a consciência dos sons, das sílabas e fazer a relação entre a fala e a escrita” (*ibidem*, 2013, p. 214).

O ambiente de literacia familiar torna-se primordial a aprendizagem da leitura e da escrita, pois é nesse espaço que os pais irão ajudar seus filhos a descobrir o gosto, a motivação e sua funcionalidade. A criança sentir-se-á motivada a aprender a ler e escrever, para contar história, para aprender mais sobre um determinado assunto ou ser capaz em estabelecer uma comunicação através de uma carta ou recados. Porém faz-se essencial que ouçam histórias que lhes interessem, adequadas a sua idade e com as quais sintam prazer e queiram ser elas as principais leitoras e ou escritoras.

Fomentar a literacia antes de entrar para a escola auxilia no desenvolvimento da criança para um melhor desempenho na aprendizagem formal da leitura e da escrita e ainda agir preventivamente para eventuais dificuldades de aprendizagem.

Capítulo IV — Educadores de Infância e a promoção da literacia emergente

4.1 Concepções sobre aprendizagem da literacia na perspectiva do educador de infância.

As concepções sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita vêm sendo paulatinamente inseridas no processo de formação de professores e educadores de forma que estes passaram a serem influenciados no universo de suas concepções e proporcionam um espaço para um novo olhar sobre o tema.

As concepções ou crenças dos educadores e professores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e o programa educativos (Cassidy & Lawrence, 2000).

Em seus estudos, Wang *et al.* (2008) observou que as influências culturais refletem-se nas crenças dos educadores no que tange ao currículo e suas práticas. Os autores ao compararem as crenças sobre o currículo dos educadores de infância chineses e americanos depararam-se com semelhanças e diferenças. As semelhanças foram encontradas na estrutura conceptual geral, onde a iniciativa da criança é evidenciada e ao defenderem uma aprendizagem global norteada pelo professor e um currículo integrado.

No campo das diferenças nas crenças dos educadores, os chineses estão mais propensos a abordagens de ensino mais estruturadas e formais; já os educadores americanos optam mais por uma abordagem de ensino menos estruturada e mais informais.

Esses autores apresentam reflexões acerca das variações das crenças desses educadores sobre o currículo e detetam que ocorrem sobre a influência de questões como nível de formação educacional, localidade onde encontram-se inseridas as escolas e o tamanho das turmas. Assim, ressalta-se que em ambos os países os investigadores apresentaram uma tendência para aprovar uma aprendizagem integrada e precoce das crianças e em discordar com métodos específicos dirigidos pelos educadores no universo pesquisado.

Foote, Smith e Ellis (2004) afirmam que as concepções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultural (2004, p. 136, *apud* Martins & Santos, 2014, p. 27).

Na perspectiva de Cassidy e Lawrence (2000) considera-se que as crenças dos professores são formadas com base na experiência directa, antes das inferências feitas a partir dessas experiências directas —, ou informação fornecida por uma fonte externa, como os cursos universitários, de bibliografia especializada e cursos de formação contínua.

Outro fator importante na visão de Cassidy e Lawrence relaciona-se com a idade e experiência, isto é, conforme o aumentar desses quesitos, as crenças dos educadores e professores são formuladas como resultante de seu percurso, conhecimento e vivência. Ou seja, quanto mais experiências o educador tiver, mais firme será nas suas crenças e estas permitem aos professores determinar quais as informações que são mais adequadas para a sua autoconstrução de novos conhecimentos (Cassidy & Lawrence, 2000).

Em suas investigações, Korth, Sharp e Culatta (2009) apresentaram resultados onde os educadores e professores participavam do Programa suplementar de literacia, Systematic and Engaging Early Literacy – SEEL. Com o objetivo de verificar se a participação nesse programa influenciaria os conhecimentos dos professores em sala de aula e em suas práticas relacionadas com a literacia. A pesquisa revela que a compreensão e as práticas dos professores são influenciadas quando expostas a um programa suplementar de literacia estruturado mais atraente —, e que tais modificações permaneciam após dois anos de conclusão do programa. Quanto as crianças também apresentaram avanços significativos em particular na linguagem oral.

As crenças e concepções que os educadores e professores desenvolvem são fundamentais, pois através delas serão efetivados a aprendizagem, processamento e interpretação das informações dos contextos educativos onde ocorrem as atividades e em que estão a tomar decisões (Wang *et al.*, 2008).

Nesta perspectiva, as concepções dos professores afetam as interações professor-aluno e seu comportamento em sala de aula, como também os resultados das crianças (Wang *et al.*, 2008). Assim faz-se mister ajudar os professores a compreender suas crenças e intenções ocasionando uma melhoria significativa em suas práticas (Wilcox, Herzog & Ward, 2004).

4.2 Contribuições das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

A inserção das concepções sobre o desenvolvimento da literacia emergente, em currículos oficiais, tem sido gradual. No Reino Unido, Nutbrown (2011) referindo-se ao *currriculum* oficial para o pré-escolar, concebe que só a partir da década de 80 é que a literacia passa a ocupar um espaço de relevância.

Em estudo realizado em Inglaterra, Miller e Smith (2004), desenvolveram um trabalho com o objetivo de investigar as crenças dos profissionais acerca de como deve ser ensinada a literacia e as suas opiniões sobre as Orientações Curriculares Oficiais. A proposta de investigação ainda buscou perceber o impacto que essas opiniões têm sobre experiências de literacia das crianças.

Alicerçados pelos resultados desse estudo, Miller e Smith (2004) chegaram à conclusão de que as diferenças em termos de programas para o ensino da literacia parecem estar relacionados com diversos fatores, entre os quais citam as crenças dos profissionais sobre a forma de como a literacia deve ser ensinada. Destacaram também a variedade de interpretações acerca das orientações curriculares oficiais, as quais podem estar ligadas à formação contínua e à experiência profissional (Rose & Rogers, 2012, pp. 52-53).

Podemos perceber que o papel do *currriculum* oficial, e a forma como é interpretado e agregado, parece ser basilar na organização das concepções dos técnicos, na forma de conceberem a abordagem à linguagem escrita, o papel dos múltiplos contextos (família, jardim de infância, escola), seus respectivos mediadores (pais, educadores e professores) e práticas (ora preferentemente focada na criança, ora contextualizada e significativa, ora tecnicista) (Silva, Sandoval, Pizarro, 2016).

Em Portugal, somente em 1997 se publicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, apresentando uma posição sobre o papel da linguagem escrita no jardim de infância. Até então não existia uma orientação clara, deixando a cargo dos educadores e escolas de formação de educadores de infância a escolha do fazer. Predominantemente a escolha não era fundamentada e cercava-se de privação de clareza, dando margem a vários casos de ambiguidades, receio em considerar a linguagem escrita capaz de ser abordada no contexto de jardim de infância (Ministério da Educação, 1997).

A Lei n.º 5/97, em seu princípio geral, estabelece que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, complementar da ação educativa das famílias, com as quais deve existir uma articulação no sentido de “(...) favorecer a

formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

O Ministério da Educação (1997) afirma ainda, ser fundamental que o processo de desenvolvimento da criança se efetive de forma integral, daí esperando-se “(...) que durante esta etapa se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (1997, p. 17).

Objetiva-se, então, que a Educação Pré-Escolar nos seus diversos contextos, proporcione às crianças os espaços necessários que possibilitem a construção de aprendizagens múltiplas, onde as interações proporcionadas e vivenciadas com o meio físico e/ou social conduza-os através dessa mesma interação a um desenvolvimento harmonioso, que atenda as necessidades dessa criança de forma integral. Neste sentido, a criança é percebida como sujeito do processo educativo que, em interação com o que a rodeia, desempenha ativamente um papel na construção do seu próprio desenvolvimento e conhecimento.

Ainda em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) destacava a importância em trabalhar com os conhecimentos prévios que a criança trazia de suas experiências na dimensão informal, assim permitindo o estabelecimento de estruturas que se conectavam com as diferentes funções do código escrito de forma mais sistemática podendo efetivar e promover o desenvolvimento satisfatório. Neste prisma, o jardim de infância passa a “(...) facilitar a emergência da linguagem escrita”, levando a criança a perceber para que serve a escrita (*idem*, p. 65). Cabe evidenciar que neste processo a criança será conduzida a perceber que tudo que é dito pode ser escrito, bem como as mais diversas funções da escrita.

Segundo Mata (2008b), a partir da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) em Portugal, dá-se início a clarificação e valorização do papel do jardim de infância na aquisição da literacia. As Orientações Curriculares destacavam a necessidade do jardim de infância em proporcionar um ambiente rico e estimulante — quer em materiais, quer em experiências para as crianças —, e apoiá-las na descoberta das características e funções do código escrito, sem esquecer que as mesmas estão inseridas em uma sociedade onde a linguagem escrita é uma constante e provoca seus efeitos desde cedo nas ideias sobre ela (*idem*, pp. 16-31).

Atualmente a OCEPE (2016) continua a enfatizar o domínio da linguagem oral e escrita, exaltando a importância da educação pré-escolar fomentadora de vínculos junto a leitura e a escrita. Orientam o explorar das estruturas sonoras e escritas dos vocábulos por parte das crianças, enquadrado em uma mediação pedagógica que tem como alicerce, o lúdico —, objetivando provocar atitudes e disposições que fomentem o “Prazer e motivação para ler e escrever” (*idem*, 2016, p. 47).

A consciência linguística, com maior incidência na consciência fonológica, tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura, tornando-se, assim, relevantes práticas pedagógicas que favoreçam a evolução desta competência no espaço pré-escolar.

4.3 O papel do educador de infância na promoção da literacia emergente.

As concepções das práticas da literacia emergente atingem impreterivelmente as dinâmicas utilizadas e definem o papel do educador da infância. Nestes moldes é importante verificar os elementos de composição das ações que promovem a literacia emergente e delinear alguns aspetos práticos a fim de localizar o papel do educador nesta fileira pedagógica.

De acordo com Goodman (1986) um ambiente rico e estimulante em literacia em conjunto com mediadores conscientes do seu papel são cruciais para desenvolver na criança as suas competências literárias (Mota, 2010, p. 29).

Azevedo (2005) usa o termo «mediador» no sentido de indicar todos aqueles que influenciam na educação para a literacia. Este termo pode ser aplicado extensivamente aos pais, irmãos, professores, educadores, animadores, bibliotecários, em suma adultos que tenham um papel de relevo na convivência da criança com a escrita — ou seja, irá estabelecer a ponte entre o livro e os futuros leitores, proporcionando e facilitando o diálogo entre ambos.

Santos e Martins (2014) percebem que em vários estudos se enfatiza o papel do educador antes e depois da educação pré-escolar e que se faz necessário uma compreensão profunda sobre o seu “(...) desenvolvimento e da aprendizagem inerentes à construção desses conhecimentos”. A completude deste papel segue muito além do que é vivido e realizado em sala de aula (2014, p. 27).

Na conceção de Foote, Smith e Ellis (2004) “(...) os educadores têm um papel chave para modelar e desenhar de experiências de literacia para as crianças (2004, p. 136, *apud* Santos & Martins, 2014, p. 27).

O educador de infância deve compreender que se faz necessário criar um ambiente promovedor de aprendizagem, levando em consideração os conhecimentos que a criança possui e proporcionar o contacto com as variadas funções do código escrito. Na visão institucional do Estado Português a lógica utilizada quanto a literacia emergente adota o pensamento de que,

“Não se trata de uma aprendizagem formal e clássica da leitura e escrita, mas sim de uma abordagem à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, pp. 65-66).

As OCEPE's (Silva, 1997) fazem referência ao modo como o educador lê para as crianças e como utiliza os diferentes tipos de instrumentos, que influenciará a predisposição que a criança vai desenvolver para a aquisição de competências na direcção da literacia.

A ideia de uma aprendizagem significativa levou Fons-Esteve (2006) a afirmar que:

“(...) al ejercer de modelo, a veces complementamos el hecho de escribir con la verbalización correspondiente, a fin de explicitar aquellos procesos que hacemos mentalmente. (...) así pues, por simple que sea lo que queremos escribir delante de los niños y niñas, verbalizaremos y representaremos, de manera que se pueda captar, que escribir no es solo transcribir solo unos sonidos. (...) El maestro puede hacer de modelo básicamente en dos tipos de situaciones diferentes: cuando escribe en silencio delante de su alumnado y cuando escribe en interacción con los niños y niñas” (p. 55).

No aspeto ao que concerne o papel do educador Fons-Esteve (2006) estabelece uma referência em que,

“(…) conviene que la maestra, como lector experto, lea delante de los niños y niñas mostrando toda la disposición corporal para el acto de leer. El alumnado debe poder percibir desde el movimiento de los ojos hasta la manera de pasar las páginas y, también, por supuesto, los procesos que se van haciendo mentalmente mientras se lee. Algo mucho más difícil dada su complejidad” (*idem*, p. 56).

Assim, a estratégia que o educador irá abordar e explorar na leitura e na escrita é de fundamental importância. Este educador deverá fomentar momentos a partir de outros, tendo como prioridade a motivação, o interesse e o incentivo da criança, como também sempre que for possível fazer uso das ideias trazidas por elas, a explorar e ofertar oportunidade de um contato enriquecedor do universo da leitura e da escrita.

A qualidade do professor é um forte indicador das competências de leituras das crianças na escola, indo para além da sala de aula o contexto escolar e as demais variáveis relacionadas (Neuman & Cunnigham, 2008).

A formação do educador/professor, quando focada em estratégias de apoio à literacia e linguagem, pode consequentemente promover mudanças nas práticas desses profissionais que resultem numa melhor aprendizagem do aluno (Dickinson & Caswell, 2007).

Segundo Fons-Esteves (2006) cabe ao educador assumir uma postura intermediária proporcionando situações que potencializem a compreensão por parte da criança, da relação entre a oralidade e a escrita (Fons-Esteves, 2006, p. 30).

O educador deve representar para as crianças um modelo de ações de literacia (Martins e Niza, 1998). Mostrar-se em situações em que lê e escreve, e, onde se revele prazer em realizá-las — o que permitirá as crianças compreender a convencionalidade existente na leitura e escrita.

O educador/professor surge além das práticas pedagógicas, por sedimentar uma gestão junto aos seus saberes e fazeres, trazendo a sensibilidade e a organização, revestindo as ações vividas no espaço escolar para que componham-se de significados e

realizações — que resulte na edificação da leitura e escrita, além de estruturar vínculos positivos e preservando o universo lúdico que é típico da infância.

4.4 Práticas para o desenvolvimento da literacia no ambiente de jardim de infância

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E., 1987) vislumbra o jardim de infância e toda a sua constituição pedagógica também como uma forma de compensar e colmatar as lacunas existentes no meio familiar no que concerne ao contacto com o material. Assim, o papel do jardim de infância será o de i) oferecer oportunidade de contacto funcional com o mundo escrito; ii) respeitar a individualidade e os interesses de cada criança através de práticas lúdicas, mas estimulantes e ricas em intencionalidades; iii) possibilitar e desenvolver de modo verdadeiramente democrático a igualdade de oportunidades e a possibilidade de criar, para cada criança, o seu próprio projeto de leitura e escrita.

O Ministério da Educação percebendo o papel decisivo que o jardim de infância pode influenciar positivamente nas futuras aprendizagens, no remediar das desigualdades sociais e, neste quesito, no desenvolvimento das competências de literacia —, vem procurando promover uma educação pré-escolar de qualidade. É possível constatar estas intenções nas publicações como a OCEPE, nas Brochuras e nas Metas de Aprendizagem, revelando a magnitude do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância.

Em outros momentos abordamos o papel ativo da criança no desenvolvimento de conceitos da linguagem escrita, porém o aprender da leitura e da escrita não realizar-se-á de modo espontâneo. Cabe a escola efetivar uma das suas funções primordiais, que vem a ser o de alfabetizar a população, facilitando o acesso à tecnologia de escrita onde o jardim de infância tem uma importância primordial. Nessa direcção cabe destacar as atuais diretrizes que caminham pedagogicamente na direcção de uma prática em que,

“O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. As relações e

interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças e as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem formas de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 9).

No jardim de infância a criança terá a possibilidade de ser estimulada a ter gosto e desejo pelo ato de aprender e aproximar-se do universo da escrita através do lúdico. Será vista como geradora e criadora de conhecimentos, competências e atitudes não como reprodutora de modelos que os adultos que a cerceiam a oferta. Assim, faz-se mister que o seu ritmo, seu tempo, suas dificuldades, sejam respeitadas e auxiliemo-la a pensar e aprender adequadamente.

“(…) brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. De igual modo, brincar proporciona outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (*ibidem*, 2016, p. 12).

Alves Martins (2007) realizou um estudo objetivando caracterizar as práticas de literacia desenvolvidas no contexto de Jardim de Infância e efetivar uma correlação com as perceções que as crianças tinham sobre o uso e a natureza da linguagem escrita.

No período de um ano, a autora, caracterizou as práticas destes educadores em três grupos: o primeiro grupo, foi caracterizado pela ausência de atividades que envolviam a reflexão entre a linguagem oral e a escrita, e as relações que são estabelecidas entre ambas e por não promover situações de escrita e leitura colaborativa. O segundo grupo realizou as atividades já descritas de maneira esporádica e o terceiro grupo as realizou com constância.

Os educadores do primeiro grupo não valorizaram as tentativas de escritas das crianças e nem conduziram as mesmas a pensar sobre a tecnologia da escrita. O segundo e terceiro grupo situou-se proporcionalmente na regularidade que promoviam estas atividades.

As resultantes trazidas pelo estudo referido mostraram relações significativas entre práticas desenvolvidas e a evolução da conceptualização das crianças. As crianças que pertenciam ao grupo primeiro, pouco percebiam a funcionalidade da leitura e da escrita em comparação com as do segundo e terceiro grupo.

Assim, este estudo mostrou que as práticas de interação entre adultos e crianças promoviam o desenvolvimento da literacia. Em concordância a este estudo, Mata (2008) também reconhece que as mediações efetivadas entre adultos e outras crianças têm um impacto expressivo no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos de que as crianças internalizam sobre ler e escrever (Mata, 2008).

Os fazeres pedagógicos que visam atender essa faixa etária devem ser organizadas, tendo em conta os parâmetros de desenvolvimento — estabelecendo uma relação de influências recíprocas entre várias habilidades da consciência linguística e a aquisição de conhecimentos sobre a linguagem escrita, estas competências também poderão ser estimuladas em situações de exploração de suportes escritos e no decurso das tentativas infantis de escrita.

A organização do ambiente educativo dos jardins de infância merece uma atenção especial por parte do educador. Preparado para estimular e envolver as crianças no mundo da leitura e da escrita, despertando a curiosidade, estimulando o imaginário e incentivado práticas de comportamentos literácios.

Com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e as Brochuras de Operalização das OCEPE (2008), e de forma a auxiliar na promoção da qualidade de literacia emergente, três aspetos são fundamentais na organização do ambiente educativo: o espaço, o tempo e os materiais dedicados à literacia e as interações sociais promovidas cotidianamente (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Mata, 2008).

Na sala de atividades deve-se imprimir a presença da linguagem escrita, como as áreas da biblioteca e da escrita, como também todas as outras áreas devem estimular a consciência da funcionabilidade da leitura e escrita.

A biblioteca deve estar bem organizada, em espaço acolhedor na sala de atividades, composta por livros diversos, dispostos em prateleiras ao alcance das crianças e que estas possam «ler» sozinhas ou com outras crianças e escutar histórias.

Na área da escrita, para Clay, Cochram-Smith, Dyson, promove o jogo exploratório de materiais impressos e diversificados (computador, diferentes suportes de lápis, papel, canetas, caixa de letras, etc.) estimulando às crianças explorarem as qualidades visuais e ortográficas desses materiais, como também, as nuances da expressão plástica, os traços e formas no desenho (Clay, 1967; Clay, 1975; Cochram-Smith, 1984; Dyson, 1982; Dyson & Genishi, 2002).

Os jogos, apresentam-se como ferramentas que facilitam os processos de identificação fonêmica, introduzindo jogos de identificação de sílabas iniciais comuns e sua evolução até chegar as estruturas silábicas complexas. Já os momentos de escrita inventadas, conduzem as crianças a refletirem sobre suas próprias produções. Nestas como em outras situações de ensino-aprendizagem, o educador necessita de sensibilidade e organização para gerir as ações que sedimentam a construção da linguagem.

Dyson e Genishi (2002) aludem que as crianças em seu cotidiano vivem uma imersão em contextos repletos de símbolos que vão desde os sinais de trânsito aos rótulos de embalagens. A criança mesmo sem o domínio da leitura reconhece estes símbolos e os envolvem de significado.

A organização do grupo, a identificação de matérias e das áreas, os quadros reguladores (do tempo, da frequência das presenças, dos projetos, etc.) são elementos que auxiliam a criança a interpretar os significados da linguagem oral e escrita.

Assim, o jardim de infância proporciona às crianças que o frequentam a rica possibilidade de interação e trocas de escritos, de natureza variada e a valorização destes — quer em forma de exposição em sala, quer encaminhando-os para a família, para que esta possa participar e acompanhar o desenvolvimento da criança.

II Parte — Estudos Empíricos

Capítulo I — Problemática da investigação, objetivos e hipóteses (Estudos 1 e 2)

1.1 Problemática

A presente proposta de investigação promove um percurso em dois eixos que envolvem a literacia emergente: no primeiro alcança a literacia no espaço familiar (Estudo 1); e, no segundo eixo, o ambiente escolar (Estudo 2). Este percurso nos proporcionou uma melhor compreensão sobre os pilares nos quais edificamos a literacia emergente no atual momento. Assim, após esta breve introdução sobre a problemática em estudo começaremos por elencar os nossos objetivos e hipóteses nos dois eixos já referidos anteriormente.

As crenças são construídas a partir das histórias individuais e das normas culturais de cada família e manifestam-se nas características do meio familiar, nas práticas parentais, nos comportamentos e na natureza das interações (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn, & Park, 2010; Nobre-Lima, Vale-Dias, Mendes, Mónico, & MacPhee, 2014; Norman, 2007 e Pacheco, 2013, p. 101).

De forma mais específica, as crenças sobre literacia referem-se as ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o que é ser literato (Norman, 2007), Weigel *et al.* (2006a) e Norman (2007) também enfatizam a importância de compreender e caracterizar as crenças dos pais, pois são estas que orientam ou regulam os comportamentos e práticas de literacia.

Lynch *et al.* (2006) citam que o conhecimento das crenças dos pais sobre literacia é um aspeto chave para compreender as diversas atividades e rotinas de literacia familiar. O facto de os pais terem crenças diferentes sobre a aprendizagem da leitura e escrita, bem como o seu papel neste tipo de aprendizagem junto dos filhos, poderá, eventualmente, ajudar a compreender a diversidade de práticas familiares (*e.g.*, Cole, 2011; Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009), bem como os diferentes ambientes de literacia familiar (*e.g.*, LeFevre & Sénéchal, 1999; Roskos & Twardosz, 2004; Mata, 2006; Wasik & Hendrickson, 2004).

A opinião de que as crenças orientam as práticas torna-se perceptível quando se

analisam os estudos que caracterizam as práticas de literacia familiar. Frente a variados tipos de práticas identificadas e suas respectivas designações, podemos agrupá-los em dois grupos: i) entretenimento e dia-a-dia (Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas informais (Sénéchal & LeFevre, 2002); e, ii) práticas de treino (Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009) ou práticas formais (Sénéchal & LeFevre, 2002) ou práticas de ensino (Norman, 2007).

A convergência e a consonância é observada na caracterização do tipo de crenças e do tipo de práticas, fazendo com que ambas remetam-se a dois grupos de maior dimensão, um predominante holístico e outro predominantemente tecnicista.

No segundo eixo de abordagem, o ambiente escolar, considera-se que atualmente se reconhece amplamente o relevante papel da educação pré-escolar no desenvolvimento global da criança (Pinho, Cró, & Vale-Dias, 2013), acentuando-se a perspectiva de que a descoberta da linguagem escrita se inicia cedo (Alves Martins & Santos, 2005; Mata, 2006). Neste âmbito, torna-se importante conhecer a forma como os educadores de infância consideram a abordagem à linguagem escrita (McMullen, *et al.*, 2006; Miller & Smith, 2004), uma vez que tal nos permite melhor entender as suas práticas (Marques, 2011).

Tais concepções dos educadores de infância, sobre a aprendizagem e desenvolvimento da literacia, têm sua origem nas experiências socioculturais, em sua formação profissional, como também nas variáveis como idade e o tempo de exercício da função (Alves Martins & Santos, 2014).

Considerada a importância do estudo da literacia, o aprofundamento de questões em aberto e a escassez, ou mesmo ausência, de pesquisas que explorem este campo considerando na mesma investigação as perspectivas de pais e educadores, procedemos à proposta de um estudo empírico (que comporta dois Estudos, 1 e 2), cujos objetivos expomos a seguir.

1.2 Objetivos

Com base nas ideias anteriormente referenciadas, no que diz respeito ao primeiro objetivo, o nosso estudo visa **caracterizar as práticas, ambientes e crenças (papel e aprendizagem da leitura e escrita) dos pais relativamente à literacia emergente.**

Na sequência a essas ideias o nosso segundo objetivo é **saber se existe uma relação entre crenças dos pais sobre o aprender a ler e a escrever dos filhos e as práticas e ambientes de literacia na família.**

A evidência desta diversidade de crenças, práticas e ambientes de literacia familiar tem levado as investigações a considerar as características sociais e culturais das famílias, uma vez que as práticas não ocorrem no vazio, mas inseridas num contexto social e cultural particular (*e.g.*, DeBaryshe, 1995; Li & Rao, 2000; Saracho, 2002, 2007; Serpell *et al.*, 2002; Vernon-Feagans *et al.*, 2004; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b).

Existem várias investigações onde encontramos referência aos aspetos demográficos e características gerais das famílias. No entanto, a análise deste tipo de variáveis não tem sido consistente e conclusiva. Há estudos que evidenciam uma relação mais linear entre nível de educação e de literacia dos pais e as crenças (*e.g.*, DeBaryshe, 1995; DeBaryshe *et al.* 2000; Lynch *et al.*, 2006; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b), como também há outros estudos (*e.g.*, Susperreguy *et al.*, 2007) — que indicaram uma ausência de diferenças significativas entre crenças ditas didáticas segundo o nível de educação das mães; e, a ausência de uma relação significativa com o que os pais pensam que podem fazer no âmbito da leitura e escrita, com os filhos quando frequentam o último ano do pré-escolar. Ainda há estudos que concluem que os pais alternam entre crenças mais holísticas e mais tecnicistas, acreditando que os dois tipos de abordagens se completam (Norman, 2007).

Partindo da conjectura de que a cultura familiar está interligada a determinadas crenças dos pais e que estas influenciam e orientam as práticas de literacia familiar, faz-se mister considerar um terceiro objetivo: que se predispõe **analisar as influências das condições sociodemográficos dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e ambientes de literacia familiar.**

Para Norman (2007), as crenças sobre literacia referem-se às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o que é ser literato. Além disso, há que considerar a ideia que os pais têm acerca do seu papel —, uns sentem que o seu papel tem mais impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de crença, subvalorizando o seu papel no desenvolvimento desta (Weigel *et al.*, 2006a, 2006b).

Assim, no seguimento do que foi citado, trazemos como quarto objetivo o de

identificar em que medida os pais referem estratégias que permitam fomentar o envolvimento parental na promoção da literacia familiar.

No eixo em que abordamos a esfera escolar, iniciamos com a reflexão de quanto o processo para o alcançar a qualidade da educação infantil é complexo, haja vista os múltiplos fatores que intervêm — entre os quais citamos as políticas educativas (representação do Estado), os recursos disponíveis, culturas e tradições, dentre outras que compõem as singularidades de cada país e sua capacidade de fomentar em seus alunos a motivação para o aprender.

Mas faz-se necessário também afirmar que é o educar e as práticas por ele mediadas junto aos alunos que influenciam de forma mais determinante a qualidade desse ensino.

O educador, por ser um dos atores principais do processo de ensino-aprendizagem, necessita de um olhar diferenciado. A atividade, vista como uma atuação solitária por muitos profissionais nesta área, pode tendenciar a um individualismo que desencadeie uma resistência à mudança.

Como já abordámos anteriormente, as crenças e as concepções que os professores e educadores desenvolvem são importantes, porque através delas vão aprender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde desenvolvem a sua prática, de modo a tomarem decisões (Wang *et al.*, 2008). Assim, conhecer as crenças e as concepções que os professores e educadores desenvolvem é importante porque ajuda a compreender melhor o modelo de atuação e do agir de determinada forma por parte dos sujeitos envolvidos na educação (Wang *et al.*, 2008 e Marques, 2011, p. 28).

Baseados nas ideias anteriormente destacadas, apresentamos o nosso quinto objetivo: que se propõe a **conhecer as crenças e concepções dos educadores de infância para o desenvolvimento e a promoção da literacia no jardim de infância.**

Outra questão, interligada a este campo, nos provoca o sexto objetivo: que visa **analisar a influência de variáveis como idade, formação e tempo de atuação/serviço nas concepções e práticas dos educadores de infância.**

Na sociedade contemporânea, já se encontra reconhecido o relevante papel da educação pré-escolar no desenvolvimento global da criança, considerando a perspetiva de que a descoberta da linguagem escrita se inicia precocemente (Mata, 2006; Alves Martins & Santos, 2005), e que conhecer a forma como os educadores de infância pensam

a abordagem à linguagem escrita (McMullen, *et al.*, 2006; Miller & Smith, 2004) nos permite compreender melhor as suas práticas (Marques, 2011, p. 29).

Na sequência do que foi citado, trazemos o sétimo objetivo: com o qual **buscamos conhecer as estratégias e práticas que os educadores de infância referem na promoção da linguagem escrita no jardim de infância.**

Na esteira deste raciocínio apresentamos nosso oitavo objetivo: **é saber se há relação entre as concepções e práticas dos educadores de infância relativamente à aprendizagem da literacia.**

O nono objetivo visa **identificar possíveis diferenças a nível das concepções e práticas dos educadores de infância em função da pertença a rede pública ou privada.**

Família(s), escola(s), país(es) mais do que pátria(s), todos eles são contextos influenciadores, sendo que a criança recebe de todos os meios de pertença, do nascimento até a adolescência, elementos extremamente variados e indispensáveis à construção da sua inteligência (Chalon-Blanc, 2000, p. 69).

Percebe-se que a criança nasce um ser social, com necessidades de encontrar o meio humano, interagir e tornar-se humana. Sem esta vivência, a hereditariedade da espécie não se transformaria em conduta humana.

Bingham (2007) afirma que a família é um dos principais contextos onde desenvolvemos interações precoces com a linguagem escrita. Marques (2011) em seu estudo afirma existirem semelhanças entre as crenças dos educadores e as crenças e práticas de literacia familiar (2011, p. 23).

Neste seguimento elaboramos dois últimos objetivos que nos proporcionam análise comparativa, de forma qualitativa e com base no estudo descritivo, entre os dois eixos de nossa investigação. Um deles é **saber se existem diferenças entre as concepções dos educadores de infância e as concepções dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita**; o outro, objetiva **comparar os pais e educadores em termos da importância que atribuem às diferentes instituições na promoção da literacia.**

1.3 Hipóteses

No eixo em que tratamos a literacia emergente na família, enfatizamos três aspetos

centrais do estudo, que serão operacionalizados nas hipóteses a formular: i) correlação entre crenças dos pais, práticas e ambientes de literacia familiar; ii) a função do nível socioeconómico dos pais na análise da literacia familiar; e, iii) a relação entre a literacia familiar e a literacia emergente (instrumentaliza a criança em idade pré-escolar de conhecimentos, competências e hábitos prévios que a guiará ao desenvolvimento e à aprendizagem formal da linguagem escrita).

Desse modo, apresentamos as hipóteses considerando os objetivos elencados anteriormente:

1.3.1 Hipótese geral I

As diversas crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita norteiam práticas e ambientes de literacia familiar diversificados.

Partindo da ideia de que as crenças orientam as práticas, podemos estabelecer uma associação entre os tipos de crenças a um determinado tipo de prática. As crenças em conformidade com a literacia emergente e holística associam-se as práticas e hábitos informais, predominantes nas práticas do dia-a-dia e de entretenimento. Quanto às crenças que enfatizam o tipo tecnicista elas nos remetem as práticas de treino.

1.3.1.1 Hipótese operacional 1

Os pais com predominância nas crenças holísticas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita apresentam correlações significativas dessas crenças com práticas de literacia familiar de entretenimento.

1.3.1.2 Hipótese operacional 2

Os pais com predominância nas crenças tecnicistas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita apresentam correlações significativas dessas crenças com práticas de literacia familiar de treino.

Há estudos que realçam também as crenças que os pais têm sobre a importância

do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita (*e.g.* Bingham, 2007). Para exemplificarmos, trazemos o estudo de Susperreguy *et al.* (2007), o qual evidenciam a existência de pais que consideram que o mais importante é ensinar as competências de leitura optando por um modelo mais didático com os filhos. Por outro lado, existem pais que consideram a leitura como uma atividade que nos remete ao desenvolvimento da cultura, ressaltando as suas ações de leitura perante os filhos, assumindo assim uma perspectiva construtivista da literacia. Por este prisma torna-se pertinente, além da relação entre crenças dos pais e suas práticas, analisar também as crenças que os pais têm sobre o seu papel enquanto participantes ativos desse processo de aprendizagem da leitura e escrita.

1.3.1.3 Hipótese operacional 3

Pais com crenças holísticas sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos apresentam correlações dessas crenças com o papel práticas-holísticas.

1.3.1.4 Hipótese operacional 4

Pais possuidores de crenças com predominância tecnicista sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos apresentam correlações dessas crenças com o papel tecnicista.

1.3.1.5 Hipótese operacional 5

Os pais com crenças com predominância holística oferecem um ambiente de literacia familiar diversificado.

O ambiente de literacia familiar também tem sido analisado em várias investigações (*e.g.*, Hood *et al.* 2008; Kassow, 2006a; Mata 2004, 2006; Saracho, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002). Segundo Kassow (2006), o ambiente de literacia familiar inclui não só as actividades de literacia que envolvem pais e filhos, mas também a

exposição e o contacto com materiais ligados à leitura e escrita (*e.g.*, livro) ou recursos que facilitam e promovam esse contacto (*e.g.*, computador). A diversidade e acessibilidade desses materiais existentes em casa podem constituir um bom indicador para caracterizar o(s) ambiente(s) familiar(es) (Pacheco & Mata, 2013).

1.3.2 *Hipótese Geral II*

As crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita apresentam diferenças relativas aos estatutos socioculturais distintos.

Bingham (2007) analisou uma amostra de crianças e pais, de níveis de literacia e socioeconómico diferenciados (baixo, médio/alto), constatando que o nível de literacia das mães e as crenças sobre o desenvolvimento das crianças estavam correlacionados com a qualidade da literacia familiar e com a qualidade do interagir em situações de leitura de histórias.

O estudo de Fernandes (2007), com amostras portuguesas, analisou o nível sociocultural baixo/médio e verificou uma predominância de práticas de treino, seguindo-se as práticas do dia-a-dia e, por último, as práticas de entretenimento.

Lynch *et al.* (2006) estabelece uma relação entre o estatuto sociocultural dos pais e as suas crenças, práticas e ambiente de literacia familiar por mostrar-se como um outro ponto importante a ser explorado. O nível de literacia dos pais e as crenças sobre o aprender a ler e escrever parecem também associar-se de forma significativa. Assim, os pais que apresentem um nível elevado de literacia, e completaram o ensino pós-secundário, mostram-se com crenças mais holísticas e emergentes sobre a aprendizagem da leitura e escrita de seus filhos, enquanto que os pais com nível de literacia baixo apresentam crenças em que predomina um ensino mais direto e formal, (*e.g.*, como ensinar a escrever o nome das coisas), caracterizando-se por crenças mais tecnicistas (Lynch *et al.*, 2006).

Em nossa investigação trataremos como base a classificação utilizada por Simões (2000) na avaliação do nível socioeconómico (NSE), que considera os níveis seguintes: i) nível socioeconómico baixo — trabalhadores assalariados, trabalhadores não especializados (*e.g.* indústria e construção civil), empregados de balcão (pequeno

comércio), empregados (*e.g.*, mesa e limpeza), contínuos, cozinheiros, pescadores, reideiros, agricultores, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados de indústria, motoristas; até ao 9º ano de escolaridade; ii) nível socioeconómico médio — profissionais técnicos intermediários independentes, proprietários de embarcações; empregados de escritório, agentes de segurança, enfermeiros, professores até o ensino secundário, comerciantes e industriais; com o 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores; iii) nível socioeconómico elevado – grandes proprietários ou empresários do ramo agrícola, industrial e do comércio; profissionais liberais (*e.g.*, médicos, arquitetos, professores do ensino superior), oficiais superiores das forças militares e militarizadas, quadros superiores da administração (pública, do comércio, da indústria e serviços); nível de escolaridade a partir do 4º ano (grandes proprietários e empresários à licenciatura, mestrado e/ou doutoramento).

Face a estas ideias definimos as seguintes hipóteses operacionais:

1.3.2.1 Hipótese operacional 6

Pais que apresentam Nível Socioeconómico (NSE) médio/alto e com habilitações mais elevadas mostram-se com crenças mais holísticas e menos tecnicistas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do que os pais de NSE baixo.

1.3.2.2 Hipótese operacional 7

Pais de NSE baixo e menores habilitações desenvolvem mais práticas do dia-a-dia e de entretenimento do que os de estatuto sociocultural alto.

1.3.2.3 Hipótese operacional 8

As práticas de treino são mais desenvolvidas e o papel tecnicista dos pais é mais valorizado por pais de NSE baixo e menores habilitações do que pelos pais de NSE médio/alto e maiores habilitações.

A diversidade de ambiente de literacia familiar é uma realidade que tem sido

apreciada em vários estudos, como o estabelecido por Mata (2006), que aponta para a existência de uma associação entre um ambiente de literacia familiar diversificado e pais de estatuto sociocultural médio/alto. Já no estudo de Korat *et al.* (2007) indicam-se diferenças pouco significativas entre os níveis de estatuto sociocultural dos pais (baixo, médio/alto) relativamente aos ambientes de literacia familiar.

1.3.2.4 Hipótese operacional 9

O ambiente de literacia familiar apresentado pelos pais de NSE médio/alto mostra-se mais diversificado do que o dos pais de NSE baixo.

Deixando agora a análise dos aspetos ligados à literacia na família no segundo eixo proposto nesta investigação, que está centrado na figura dos educadores de infância, caminharemos sobre as suas conceções e práticas.

Alguns trabalhos relatam evidências da congruência entre as crenças dos técnicos (professores e educadores) e as práticas desenvolvidas (Mata & Marques, 2011; McMullen, Elicker, Goetze, Huang, *et al.*, 2006; Miller & Smith, 2004).

Miller e Smith (2004), na investigação realizada em Inglaterra, procuraram analisar as conceções dos profissionais com relação ao como deve ser ensinada a literacia, as suas opiniões acerca das Orientações Curriculares Oficiais e o impacto que essas opiniões incidiram nas experiências de literacia das crianças.

Os autores, com base nos resultados obtidos, concluíram que as diferenças no teor dos programas para o ensino da literacia estavam parcialmente correlacionadas com as conceções dos profissionais sobre a forma como a literacia deve ser ensinada (Miller & Smith, 2004; Mata & Marques, 2011, p. 3).

A perceção de Santos e Martins (2014) ressalta a necessidade de compreensão das práticas dos educadores, também da forma como eles pensam, e de perspetivar as razões que são ocultadas por trás dessas intervenções. Os aspetos relacionados com as perceções dos educadores sobre seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a forma como compreendem o currículo e como organizam e gerem os elementos que o compõem (espaços, tempos, atividades, recursos), abordados por Beck, Czeniak e Lumpe (2000), Entwistle, Skinner; Entwistle e Orr (2000), Munthe (2001), Foegen,

Espin, Allinder e Markell (2001) —, ou sobre a forma como disponibilizam os seus conhecimentos e os colocam ao dispor de sua prática pedagógica (2014, p. 27).

Alves Martins e Niza (1998) em uma análise sobre as diferentes práticas de ensino da leitura e escrita nos permitem identificar diferentes concepções e conseqüentemente diferentes práticas.

Na abordagem de Marques (2011) esta questão entre concepções e práticas apresenta em relevo uma divisão genérica com duas vertentes: uma aborda a perspectiva mais tradicional e a outra a mais holística. A primeira percebe a escrita como um conjunto de habilidades centrada na leitura e escrita convencional, no ensino direto dessas habilidades, ensinadas atendendo a uma seqüência; enquanto a segunda perspectiva realça a importância dos contextos socioculturais de utilização da leitura e escrita para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita, que flui de forma natural e em significativo contexto (2011, pp. 25 e 26).

Com base nas ideias que abordamos sobre a relação de proximidade entre as concepções e práticas dos educadores de infância, elaboramos as seguintes hipóteses:

1.3.3 *Hipótese geral III*

Os educadores de infância com diferentes concepções sobre a aprendizagem da literacia desenvolvem práticas de literacia diferenciadas.

1.3.3.1 *Hipótese operacional 10*

Os educadores de infância que alicerçam as suas concepções numa abordagem mais holística, acerca da aprendizagem da literacia, adotam mais as práticas de literacia emergente do que os educadores que se alicerçam nas abordagens mais tradicionais, ou seja, mais tecnicistas.

1.3.3.2 *Hipótese Operacional 11*

Educadores de infância de concepções com abordagens mais tradicionais face à aprendizagem da literacia desenvolvem mais práticas com predominância no ensino

direto/habilidade do que os educadores que se apoiam numa abordagem mais holística.

1.3.3.3 Hipótese operacional 12

Os educadores de infância que alicerçam as suas conceções numa abordagem mais holística, acerca da aprendizagem da literacia, mostram-se mais preocupados com o ambiente físico e emocional do que os educadores que se apoiam em abordagens mais tradicionais.

Segundo Foote, Smith e Ellis (2004) referem que “(...) os educadores têm um papel chave no modelar e desenhar de experiências de literacia para as crianças.” Os autores ainda afirmam que as “(...) conceções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto de educação de infância” (p. 136). Assim, percebendo a importância dessas observações para compreendermos ainda mais essa dinâmica entre conceções e práticas dos educadores de infância, elaboramos a hipótese operacional a seguir:

1.3.3.4 Hipótese Operacional 13

As diferenças nas variáveis como idade, formação, tempo de exercício da função e a pertença a rede pública ou privada provocam diferenças nas conceções dos educadores de infância acerca da aprendizagem da literacia e suas práticas.

1.3.4 Hipótese Geral IV

Existem diferenças entre os pais e educadores de infância sobre as conceções, crenças e práticas.

Na sociedade contemporânea, temos acompanhado o quão é importante que a família se integre cada vez mais na vida escolar das crianças, com o objetivo de proporcionar o apoio de que necessitam para um desenvolvimento de qualidade.

É reconhecida pelo Ministério da Educação (ME) a importância de ser promovido o contato e cooperação entre família e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Segundo autores como Diogo e Picanço (Diogo, 1998, Picanço, 2012, *cit in* Abreu, 2016), ao longo dos últimos anos a relação que é estabelecida entre a escola e a família tem vindo a sofrer algumas alterações, sendo que estas mudanças vêm “(...) evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável” (2016, p. 1).

Para que isso se torne uma realidade, ambos, escola e família precisam inicialmente compreender a importância dessa proximidade e parceria como também promoverem estratégias que impulsionem a ampliação desse envolvimento garantindo melhores possibilidades de desenvolvimento para as crianças.

Trazemos também a afirmação de Lynch *et al.* (2006) que ao estudarem as crenças dos pais perceberam haver uma relação estreita com as suas práticas e que a partir daí influenciavam os seus filhos.

Noutro aspeto, agora relacionado com os educadores, McMullen *et al.* (2006) afirmam ser possível prever certos comportamentos destes educadores, nomeadamente os aspetos que envolvem a relação das práticas pedagógicas com o sistema de crenças e a influência destas no comportamento.

Para que a relação entre família e escola possa efetivar-se com eficácia, será importante conhecer as concepções e práticas dos atores em cada uma delas, perceber as diferenças, mas também as semelhanças, assim como a perspetiva que têm acerca da relação entre as instituições na promoção da literacia.

Assim, concluímos nossas formulações de hipóteses, abordando qualitativamente a análise descritiva obtida com as duas amostras (pais e educadores), de forma a efetivar uma análise comparativa entre os dois eixos de investigação:

1.3.4.1 Hipótese Operacional 14

As concepções dos educadores de infância e as concepções dos pais sobre a

aprendizagem e desenvolvimento da literacia são diferentes.

1.3.4.2 Hipótese Operacional 15

Os tipos de práticas de literacia valorizados pelos pais são diferentes dos valorizados pelos educadores de infância.

1.3.5 Hipótese Geral V

Pais e educadores de infância têm percepções diferentes sobre as possibilidades do uso da literacia como instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e também quanto ao grau de responsabilidade que cada instituição social tem para com a promoção da literacia, que pode ser também alcançado com base nas análises qualitativas.

1.3.5.1 Hipótese Operacional 16

Os educadores de infância e os pais apresentam opiniões diferentes sobre o uso da literacia como instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança em idade pré-escolar.

1.3.5.2 Hipótese Operacional 17

Pais e educadores de infância atribuem graus de importância diferenciados às instituições que compõem a tríade responsável pela promoção da literacia, «Família, Escola e Estado».

Segundo Moscovici (1961), o conceito de representação social pode ter como definição “(...) um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas humanas capaz de tornar inteligível a realidade física e social, motivando a inserção do Homem num grupo ou numa relação quotidiana de reciprocidade” (Moscovici, 1961, pp. 27-28; Ferreira, J., 2012, p. 934).

As representações filosóficas de Lévy (2002), promovendo um resgate histórico,

recorda-nos que o nascimento e a solidificação do Estado e da lei são indissociáveis da invenção da escrita. O autor defende que “(...) a cidadania e a democracia pressupõe o alfabeto, isto é, a possibilidade de cada cidadão ler, aplicar e criticar a lei, assim como participar na sua elaboração” (Lévy, P., 2002, p. 29).

Como citamos anteriormente, a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, complementar da ação educativa das famílias, com a qual deve existir uma articulação no sentido de “(...) favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Outro ponto relevante é a garantia da efetivação de um desenvolvimento integral, tendo uma expectativa em “(...) que durante esta etapa se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, pp. 17 e 19). Face a essas questões é que elaboramos a hipótese operacional 17.

Capítulo II — Metodologia — Estudo 1

2.1 Participantes

A amostra foi constituída por 291 encarregados de educação (Tabela 1), dos quais 91.1% ($n=265$) eram mães, 7.6% ($n=22$) eram pais e 1.4% ($n=4$) tinham outra relação de parentesco com a criança (uma irmã e três avós). A maior contribuição para a amostra veio do Concelho de Condeixa 43.3% ($n=126$), seguida do Concelho de Coimbra 35.4% ($n=103$) e de Figueira da Foz 21.3% ($n=62$).

As idades dos inquiridos variaram entre 16 anos (irmã) e 73 anos (avó), com uma média de 37.76 anos ($DP=5.51$), 16 sujeitos não responderam.

Tabela 1. Caracterização da amostra: localidade, parentesco e idade

	n	%
Localidade		
Figueira da Foz	62	21.3
Condeixa	126	43.3
Coimbra	103	35.4
Parentesco		
Mãe	265	91.1
Pai	22	7.6
Outro	4	1.4
Idade	$M=37.76$	$DP=5.51$

As crianças eram do sexo feminino 57.7% ($n=168$) e do sexo masculino 42.3% ($n=123$). As idades em meses oscilaram entre 4.9 meses e 83.11, com uma média de 60.95 meses ($DP=11.53$), que traduzido para anos resulta em idades inferiores ao ano até aos 7 anos, com uma média de 5.08 ($DP=0.96$). Tinham irmãos 63.1% ($n=183$) das crianças (Tabela 2), tinham um irmão 54.6% ($n=159$), dois irmãos 6.9% ($n=20$), e um tinha quatro irmãos (um sujeito não respondeu). Tinham irmãos mais novos 50 crianças (29.2%), tinham irmãos mais novos e mais velhos 12 crianças (7%), e tinham irmãos mais velhos 109 (163.7%), 12 inquiridos não responderam à questão de posição na fratria.

Tabela 2. Caracterização da amostra: sexo, idade da criança e fratria

	<i>n</i>	%
Sexo		
Feminino	168	57.7
Masculino	123	42.3
Irmãos	183	63.1
Idade da criança		
	<i>M</i>	<i>DP</i>
Em meses	60.95	11.53
Em anos	5.08	0.96

A língua materna era o português para 97.9% ($n=285$, 1 dado omisso) das crianças. As restantes línguas foi o alemão ($n=1$), o chinês ($n=1$), e o ucraniano ($n=3$). Entre as mães a habilitação mais frequente é a licenciatura ($n=147$, 50.5%) seguida do 12º ano ($n=69$, 23.7%). Entre os pais as habilitações mais frequentes são o 12º ano ($n=91$, 31.7%) e a licenciatura ($n=88$, 30.7%; Tabela 3).

Considerado o NSE dos pais isoladamente, 39.5% ($n=115$) das mães foram classificadas no nível alto, 36.8% ($n=107$) dos pais no nível médio e 23.7% ($n=69$) no nível baixo. Os pais foram classificados 44.8% ($n=128$) no nível alto, 25.2% ($n=72$) no nível médio e 30.1% ($n=86$) no nível baixo.

Tabela 3. Caracterização da amostra: habilitações dos pais

	Mãe		Pai	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Escolaridade				
>=4º ano	2	0.7	8	2.8
9º ano	24	8.2	58	20.2
12º ano	69	23.7	91	31.7
Bacharelato	3	1.0	9	3.1
Licenciatura	147	50.5	88	30.7
Mestrado	36	12.4	27	9.4
Doutoramento	10	3.4	6	2.1
NSE				
Baixo	69	23.7	86	30.1
Médio	107	36.8	72	25.2
Alto	115	39.5	128	44.8

Para encontrarmos uma classificação familiar para o NSE, e partindo do pressuposto de coabitação dos progenitores, cruzamos a classificação do pai e da mãe. Se considerarmos que o NSE da família corresponde ao mais elevado na família então temos 17.9% ($n=52$) no nível baixo, 27.8% ($n=81$) no nível médio, e 54.3% ($n=158$) no nível alto.

Para efetivarmos a classificação do nível sócio econômico (NSE) dos inquiridos, tivemos como base, os dados recolhidos no questionário sociodemográfico e analisamos partindo do pressuposto que os progenitores partilham o mesmo espaço de habitação, cruzamos a classificação do pai e da mãe (Simões, 2000, pp. 325-331).

2.2 Instrumento

No presente estudo foram utilizados como instrumento de recolha de dados dois questionários (Anexo I). O primeiro é sociodemográfico e o segundo subdividido em 3 partes, assim assinaladas: a primeira subdivisão aborda as cinco dimensões das práticas de literacia familiar (dia-a-dia, entretenimento e treino), o tempo de leitura e escrita e materiais de leitura e escrita. Para isto, utilizamos o questionário inicialmente elaborado por Mata (2002, 2006), designado de «Questionário sobre práticas, hábitos de literacia familiar». Neste estudo, as três primeiras dimensões sobre práticas de leitura e escrita, usamos uma adaptação do questionário de Mata (2002, 2006) aplicada em estudos posteriores (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007). Na segunda parte, tratamos das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e a crença dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita. O questionário utilizado foi elaborado a partir dos instrumentos utilizados nas investigações de Lynch *et al.* (2006), o PPLIS (*Parent's perceptions of Literacy Learning Interview Schedule*, Anderson, 1992 *in* de Lynch *et al.*, 2006) e Bingham (2007) *Maternal Literacy Beliefs*, onde este visa conhecer a ideia dos pais acerca do seu papel e da sua importância no processo de aprendizagem e aquele último busca a caracterização das crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Pacheco, 2012).

Por fim, na terceira parte por nós elaborada buscamos conhecer a perceção dos pais sobre as múltiplas possibilidades de desenvolvimento da criança pré-escolar através

da literacia e a importância da colaboração de cada instituição (política, escolar e familiar) na promoção da literacia na perspectiva dos inquiridos.

2.3 Procedimentos

2.3.1 Procedimentos na Recolha de Dados

O processo de recolha dos dados efetuados para este estudo decorreu durante os meses de maio a julho de 2017 e envolveu 11 Jardins de Infância. Inicialmente, foi estabelecido contato com os responsáveis das instituições de Educação Pré-Escolar, através de e-mails, ligações telefónicas e visitas presenciais. No final do mês de maio e início do mês de junho, efetuámos a entrega de 761 questionários, dos quais conseguimos recolher 291 no início do mês de julho.

A entrega e a recolha dos inquéritos junto aos pais foram mediadas pelas educadoras, as quais os entregaram e receberam dos pais, entregando-os depois na Coordenação do Jardim de Infância, junto da qual eram finalmente recolhidos pela investigadora. Dada a extensão do questionário, que foi acompanhado por um texto que resumia o tema e condições do estudo, os pais, após o seu consentimento informado de colaboração, foram orientados a preencherem o inquérito fora do contexto do Jardim de Infância. Os dados foram recolhidos em instituições pertencentes a rede pública e privada, pertencentes aos Concelhos de Figueira da Foz, Coimbra e Condeixa.

2.3.2 Procedimentos de Tratamento de Dados

Os dados, tanto neste Estudo 1 como no Estudo 2, foram analisados com recurso a estatística descritiva, frequências relativas e absolutas para variáveis com nível de mensuração nominal, médias e desvios-padrão para variáveis com mensuração intervalar, e no caso das escalas de tipo Likert foram efetuadas médias e desvios-padrão mas também são apresentadas as medianas (Reis, 1998).

Para testar diferenças entre médias na amostra de pais (Estudo 1) recorreremos à análise de variância (one way ANOVA), tratando-se de uma prova paramétrica foram testados os seus pressupostos (Howell, 2013).

Foi estudada a existência de dados omissos (Allison, 2002), incidência e distribuição, e foram estimados se a proporção fosse inferior a 10%, tanto por sujeito como por variável. O procedimento de estimação foi o Expectation Maximization (EM) (Dempster, Laird, & Rubin, 1977).

A distribuição foi estudada com inspeção visual do histograma, e com o cálculo da assimetria padronizada e do achatamento padronizado (Cramer, 1997), que se forem inferiores a 2 isso significa que a distribuição observada não se distancia significativamente da distribuição normal. Em qualquer caso numa amostra grande ($n=291$) podemos considerar o teorema do limite central (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2001).

A homogeneidade de variâncias (homocedasticidade) foi testada com o teste de Levene.

Por os grupos a comparar terem tamanhos bastante diferentes foi sempre considerada a correção de Brown-Forsythe (Vallejo, & Escudero, 2000). Pelo mesmo motivo os testes *post hoc* foram calculados com a prova Games-Howell (Howell, 2013).

Na amostra de educadores (Estudo 2, apresentado adiante), as diferenças nas médias foram testadas com a alternativa não paramétrica U de Mann-Whitney (para comparação de dois grupos; Corder, & Foreman, 2009) por se tratar de uma amostra pequena ($n=21$), nestes casos foram também reportadas as médias por postos (*Mean Rank*).

A associação entre duas variáveis foi avaliada com a correlação de Pearson na amostra de pais (Estudo 1) e de Spearman na amostra de educadoras, no Estudo 2 (Howell, 2013).

Os cálculos foram efetuados em SPSS versão 22.0.

Capítulo — III Resultados — Estudo 1

Neste capítulo iremos apresentar os resultados relativos aos dados recolhidos junto aos pais de crianças a frequentar a Educação pré-escolar no período letivo 2016/2017.

3.1 Análise estatística descritiva e inferencial

Iniciaremos a apresentação de resultados com a análise descritiva de alguns aspetos, assim como da consistência interna do instrumento utilizado, passando depois para a análise de relações entre variáveis, assim como para o estudo do papel de fatores tais como, por exemplo, as habilitações dos inquiridos ou o seu nível socioeconómico (NSE).

3.1.1 Práticas e hábitos de literacia

Lourenço (2007) e Fernandes (2007) adaptaram o questionário de práticas e hábitos de literacia utilizado neste estudo. Quanto à sua consistência interna, Lourenço (2007) obteve um alfa de Cronbach de .86 na escala de “práticas do dia-a-dia”; de .75 nas “práticas de entretenimento”; e, de .91 nas práticas de treino. No presente estudo, a escala de “práticas do dia-a-dia” obteve um alfa de Cronbach de .88, com correlações corrigidas (medida da homogeneidade dos itens) a variarem entre .47 e .72. As pontuações oscilaram entre 1 e 4.40, com uma média de 2.62 ($DP=0.76$).

A assimetria padronizada foi de 0.63 e o achatamento de -1.83 e não foram observadas pontuações *outliers*.

Em seguida é apresentada a análise descritiva item a item para uma compreensão mais completa das práticas de literacia. Em cada uma das escalas as práticas estão ordenadas por frequência de utilização. Recordamos que as respostas eram dadas através de uma escala de frequência de cinco pontos com variação entre “nunca” (1) e “muita frequência” (5).

A prática mais frequente é a leitura de cartazes publicitários ($M=3.35$, $DP=1.12$). Seguida da leitura de rótulos e etiquetas das embalagens ($M=3.26$, $DP=1.16$). Ainda com média acima de 3 (“algumas vezes”) a leitura de recados ($M=3.15$, $DP=1.05$).

As práticas menos frequentes, com média inferior a 2 (“poucas vezes”), são a escrita de cartas com e para o filho(a) ($M=1.98$, $DP=0.92$) e a escrita de receitas de culinária com e para o filho(a) ($M=1.59$, $DP=0.84$).

Tabela 4. Médias (M), desvios-padrão (DP), e medianas (Md) dos itens de “práticas de leitura e escrita no dia-a-dia” ($n=291$; ordenação decrescente das médias)

Item	M	DP	Md
9 - Costumam ler cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)?	3.35	1.12	3
10 - Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?	3.26	1.16	3
5 - Costumam ler recados com ou para o vosso filho(a)?	3.15	1.05	3
7 - Costumam ler listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	2.98	1.24	3
8 - Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	2.86	1.31	3
6 - Costumam escrever recados com ou para o vosso filho(a)?	2.47	1.22	2
1 - Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	2.32	0.97	2
3 - Costumam ler cartas com ou para o vosso filho(a)?	2.21	0.94	2
4 - Costumam escrever cartas com ou para o vosso filho(a)?	1.98	0.92	2
2 - Costumam escrever receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	1.59	0.84	1

A escala de práticas de entretenimento obteve um alfa de Cronbach de .77. A correlações corrigidas variaram entre .30 e .55. As pontuações obtiveram o valor mínimo de 1.44 e o máximo de 5, com uma média de 3.09 ($DP=0.62$). A assimetria padronizada foi de 0.03 e o achatamento padronizado de 0.46. Duas pontuações *outliers* foram truncadas.

Na escala “práticas de entretenimento” a leitura de histórias é a prática mais frequente ($M=4.48$, $DP=0.68$). Com médias acima de três está a execução de puzzles de letras e palavras ($M=3.80$, $DP=0.99$), a leitura de rimas e lenga-lengas ($M=3.61$, $DP=1.02$), frequentar livrarias e locais de venda de livros ($M=3.61$, $DP=1.05$) e ler as legendas de filme e outros programas ($M=3.03$, $DP=1.22$).

Escrever rimas ou lengalengas ($M=2.01$, $DP=0.99$) é a atividade menos frequente entre os sujeitos da amostra.

Tabela 5. Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*), e medianas (*Md*) dos itens de “práticas de entretenimento” (*n*=291; ordenação decrescente das médias)

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
1 - Costumam ler histórias com e para o vosso filho(a)?	4.48	0.68	5
8 - Costumam fazer puzzles de letras e palavras com o vosso filho(a)?	3.80	0.99	4
3 - Costumam ler rimas ou lenga-lengas com ou para o vosso filho(a)?	3.61	1.02	4
9 - Costumam ir a livrarias ou locais de venda de livros com o vosso filho(a)?	3.61	1.05	4
5 - Costumam ler as legendas dos filmes ou de outros programas de TV com e para o vosso filho(a)?	3.03	1.22	3
7 - Costumam jogar jogos no computador com o vosso filho(a)?	2.60	1.15	3
6 - Costumam ir à biblioteca com o vosso filho(a)?	2.46	1.26	2
2 - Costumam escrever histórias com e para o vosso filho(a)?	2.24	0.97	2
4 - Costumam escrever rimas ou lengalengas com ou para o vosso filho(a)?	2.01	0.99	2

Os locais de venda de livros referidos foram: hipermercados (*n*=233, 80.3%); livrarias (*n*=214, 73.8%); feiras (*n*=86, 9.7%) e quiosques (*n*=42, 14.5%).

As práticas de leitura e escrita de treino obtiveram um alfa de Cronbach de .93 e todos os itens obtiveram correlações corrigidas adequadas, entre .53 e .84. As pontuações variaram entre 1.22 e 5 com uma média de 3.74 (*DP*=0.97). Foi observado somente um valor *outlier* que foi truncado. A assimetria padronizada foi de -3.46 e o achatamento padronizado de -2.16. Nestas práticas verificou-se uma maior tendência para respostas nas opções “com frequência” e “com muita frequência”, o que tornou mais assimétrica a distribuição dos resultados. Contudo, o elevado tamanho da amostra permite-nos considerar o teorema do limite central e assumir que a distribuição tende para a normalidade quando se estiverem a usar testes estatísticos paramétricos.

Analisados os itens um a um, verificamos que a prática mais frequente é ajudar o filho(a) a dizer o nome das letras (*M*=4.16, *DP*=0.88). Médias de frequência elevadas obtiveram também a ajuda a ler o nome da criança (*M*=3.98, *DP*=1.12) e a leitura de palavras realçando os sons (*M*=3.95, *DP*=1.11).

A prática menos frequente é a escrita de nomes de familiares, mas ainda assim com uma média acima da opção “algumas vezes” (*M*=3.36, *DP*=1.37).

Afirmaram costumar ler outras coisas aos filhos 54.6% (*n*=159) da amostra e escrever outras coisas 28.5% (*n*=83).

Tabela 6. Médias (M), desvios-padrão (DP), e medianas (Md) dos itens de “práticas de leitura e escrita de treino”(n=291; ordenação decrescente das médias)

Item	M	DP	Md
1 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a dizer o nome das letras?	4.16	0.88	4
3 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler o nome dele(a)?	3.98	1.12	4
9 - Costumam ler palavras realçando os sons que as constituem (ex: ca-sa; ga-to)?	3.95	1.11	4
4 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever o nome dele(a)?	3.88	1.20	4
2 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever letras?	3.80	1.14	4
5 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler nomes de familiares (pais, irmãos, avós) ou amigos?	3.55	1.27	4
7 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler algumas palavras?	3.51	1.33	4
8 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever algumas palavras?	3.47	1.30	4
6 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever nomes de familiares (pais, irmãos, avós) ou amigos?	3.36	1.37	4

Em síntese podemos dizer que as três escalas que compõem o questionário de Práticas e hábitos de literacia obtiveram valores de alfa de Cronbach adequados e todos os itens se mostraram homogêneos com a sua escala.

As práticas de treino de leitura e escrita são as mais frequentes na amostra em estudo, seguidas das de entretenimento e por fim pelas realizadas no dia-a-dia (Gráfico 1). A diferença entre as três médias, testada com uma ANOVA medidas repetidas, foi estatisticamente significativa [F(2, 580)=291.79, $p<.001$], os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).

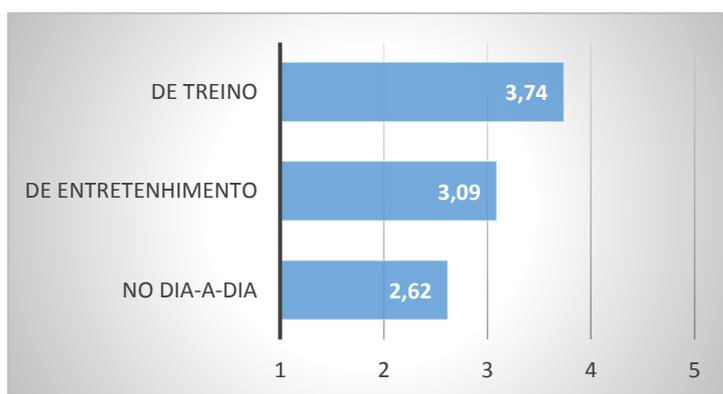


Gráfico 1. Médias das práticas de leitura e escrita

3.1.2 Questões relacionadas com o tempo de leitura e escrita

Cerca de metade dos pais (50.7%, $n=145$) começaram a ler para a criança antes do ano de idade e 27.3% ($n=78$) durante o 1º ano (Tabela 7). Já a escrita para a criança começou aos 2 anos para 30.3% ($n=83$) dos inquiridos e aos 3 anos para 37.2% ($n=102$).

Tabela 7. Idade da criança quando começaram a ler e a escrever para ela

Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram:	0-12 meses	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
A ler com e para ele(a)	145 (50.7%)	78 (27.3%)	40 (14.0%)	13 (4.5%)	5 (1.7%)	5 (1.7%)
A escrever com e para ele(a)	9 (3.3%)	22 (8.0%)	83 (30.3%)	102 (37.2%)	45 (16.4%)	13 (4.7%)

O tempo de leitura mais assinalado foi mais de 60 minutos ($n=117$, 40.2%) e o tempo de escrita foi entre 15 e 30 minutos ($n=81$, 28.4%; Tabela 8).

Tabela 8. Tempo por semana de leitura e escrita para a criança

Quanto tempo utiliza por semana em	>15m	15-30m	30-45m	45-60m	60m<
leitura com o vosso filho(a)	11 (3.8%)	63 (21.6%)	50 (17.2%)	50 (17.2%)	117 (40.2%)
em escrita com o vosso filho(a)	78 (27.4%)	81 (28.4%)	52 (18.2%)	36 (12.6%)	38 (13.3%)

Metade da amostra lê todos os dias para o filho ($n=147$, 50.5%) e 41.6% ($n=121$) lê algumas vezes por semana (Tabela 9). Referiram que o filho tinha livros preferidos 69.7% ($n=200$).

Tabela 9. Frequência de leitura de histórias

Todos os dias	Algumas vezes por semana	1 vez por semana	1 vez por mês	Raramente	Nunca
147 (50.5%)	121 (41.6%)	19 (6.5%)	2 (0.7%)	2 (0.7%)	0 (0.0%)

3.1.3 Materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade

Na casa de todos os inquiridos existem canetas, lápis e papeis. Em 92.7% ($n=268$) da amostra a criança pode ir buscá-los sozinha e em 7.3% ($n=21$) tem que pedir ao pai ou à mãe.

Em todas as casas existem livros para crianças, em 96.2% ($n=276$) dos casos a criança pode ir buscá-los sozinha e em 3.8% ($n=11$) tem que pedir ao pai ou a mãe.

Grande parte da amostra relata a existência de muitos livros infantis em casa, 34.3% ($n=99$) referem entre 26 e 50 livros e 32.2% ($n=93$) entre 51 e 100 livros (Tabela 10).

Tabela 10. Disponibilidade de livros infantis e para adultos em casa

Quantos livros	0	1-10	11-25	26-50	51-100	mais de 100
Infantis existem em casa	0 (0.0%)	17 (5.9%)	47 (16.3%)	99 (34.3%)	93 (32.2%)	33 (11.4%)
Para adultos existem em casa	1 (0.3%)	31 (10.8%)	55 (19.2%)	57 (19.9%)	56 (19.5%)	87 (30.3%)

Na amostra, 54.7% ($n=158$) das crianças nunca usam o computador para escrever e 30.6% usa algumas vezes para outras coisas (Tabela 11).

Tabela 11. Frequência de utilização do computador por parte da criança

O vosso filho(a) costuma usar o computador	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência	Com muita frequência
Para escrever	158 (54.7%)	70 (24.2%)	45 (15.6%)	10 (3.5%)	6 (2.1%)
Para outras coisas	64 (22.2%)	70 (24.3%)	88 (30.6%)	44 (15.3%)	22 (7.6%)

3.1.4 Crenças dos pais e importância do seu papel sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

O questionário de crenças dos pais e importância do seu papel sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita foi desenvolvido por Pacheco (2012).

Na escala de crenças a autora selecionou 17 itens dos 28 iniciais⁴ durante o processo de análise psicométrica do instrumento, que se distribuem por três fatores: práticas holísticas (alfa=.82); práticas tecnicistas-criança (alfa=.76); e, práticas-escola (alfa=.72).

Na escala de importância foram retidos 15 dos 17 itens⁵ e também foi considerada uma estrutura tridimensional: papel-práticas holísticas (alfa=.83); papel-tecnicista (alfa=.86); e papel-leitura de histórias (alfa =.78).

3.1.5 Crenças

Para a amostra em estudo, nas práticas holísticas o alfa de Cronbach foi de .82 e as correlações corrigidas oscilaram entre .34 e .63. Foram detetados sete *outliers* inferiores que foram truncados. Nas práticas holísticas as pontuações variaram entre 2 e 6, com uma média de 5.29 ($DP=0.58$). A assimetria padronizada foi de -5.52 e o achatamento padronizado foi de 0.09. Cerca de 75% das pontuações médias situam-se entre 5 e 6, ou seja, de elevada concordância com as afirmações.

Na dimensão tecnicista-criança o alfa de Cronbach tomou o valor de .79 com as correlações corrigidas a variarem entre .42 e .69. As pontuações tiveram como valor mínimo 1 e máximo 6, com uma média de 3.74 ($DP=1.30$). A assimetria padronizada foi 1.49 e o achatamento padronizado foi 2.32. Não foram observados valores *outliers*.

Na dimensão tecnicista-escola o alfa foi mais baixo que nas dimensões estudadas atrás e tomou o valor de .63, que revela uma baixa consistência interna, e implica uma maior reserva na interpretação dos resultados com esta dimensão. As correlações corrigidas variaram entre .33 e .63. As pontuações variaram entre 1 e 6, e foram truncados

⁴ Fator 1 (dimensão holística): 3, 5, 8, 13, 17, 18, 22, 23, 27;

Fator 2 (dimensão tecnicista criança): 7, 10, 11, 15;

Fator 3 (dimensão tecnicista escola): 16, 20, 24, 25.

⁵ Fator 1 (papel-tecnicista): 4, 8, 9, 15, 17;

Fator 2 (papel-práticas holísticas): 10, 11, 12, 13, 14;

Fator 3 (papel-leitura de histórias): 1, 2, 3, 5, 6.

oito valores *outliers* superiores. A média foi 2.17 ($DP=1.02$). A assimetria padronizada foi de 5.3 e o achatamento padronizado foi 0.33.

Em síntese as escalas de crenças holísticas e tecnicistas-criança revelaram consistências internas adequadas, porém a escala de crenças tecnicista-escola ficou aquém do desejável, ainda assim passível de ser usada para efeito de investigação, até porque é composto por apenas 4 itens e o alfa de Cronbach é sensível ao número de itens em estudo.

As crenças holísticas obtiveram uma média superior às tecnicistas-criança e as tecnicistas-escola (Gráfico 2). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [$F(2, 580)=770.07, p<.001$], os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).

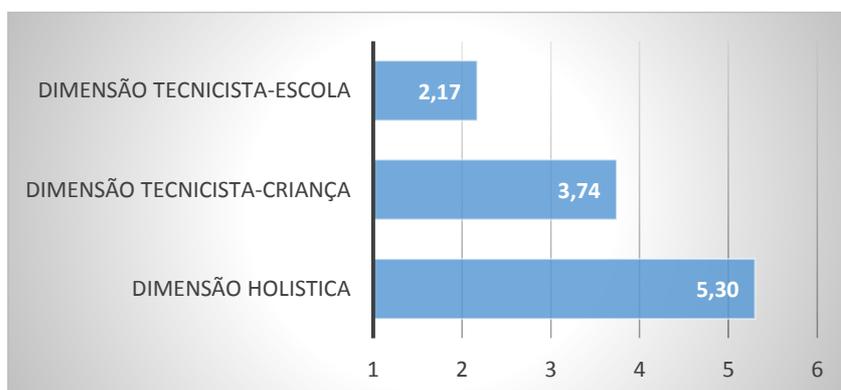


Gráfico 2. Médias das dimensões das crenças dos pais acerca do seu papel sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita

3.1.6 Importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Na escala de importância o fator papel tecnicista obteve um alfa de Cronbach de .89, e todos os itens obtiveram homogeneidade elevada (entre .67 e .81). As pontuações variaram entre 1 e 6 com uma média de 4.76 ($DP=1.11$). Cinco pontuações foram *outliers* inferiores e foram truncadas. A assimetria padronizada tomou o valor de -5.10 e o achatamento padronizado de -1.14.

O fator papel práticas holísticas obteve um alfa de Cronbach de .83, e os itens obtiveram correlações corrigidas entre .58 e .70. As pontuações variaram entre 2.6 e 6 com uma média de 5.23 ($DP=0.74$). Nove pontuações foram *outliers* inferiores e foram truncadas. A assimetria padronizada tomou o valor de -5.53 e o achatamento padronizado de -0.85.

No fator papel leitura de histórias o alfa de Cronbach foi de .53. Após análise das correlações corrigidas dos itens verificamos que o item 1 obteve uma correlação de .16 e sem este item o alfa sobe para .77. Após exclusão do item 1 as correlações corrigidas oscilaram entre .51 e .67. As pontuações variaram entre 3 e 6 com uma média de 5.59 ($DP=0.50$). Nove *outliers* inferiores foram truncados. A assimetria padronizada foi 7.56 e o achatamento padronizado 0.98.

A leitura de histórias obteve a média mais alta, sendo por isso aquela a que os pais atribuem mais importância, o papel técnico obteve a média inferior (Gráfico 3). As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas [$F(2, 580)=149.54$, $p<.001$], os testes *post hoc* mostraram diferenças significativas entre todas as médias ($p<.001$).



Gráfico 3. Médias das dimensões da importância que os pais atribuem ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita

3.1.7 Promoção da literacia

As respostas as três frases sobre literacia obtiveram médias entre 5 e 6, ou seja, considerada a escala de resposta que variava entre 1 e 6, verifica-se uma forte tendência

para serem consideradas importantes a literacia familiar ($M=5.32$, $DP=0.91$), as estratégias conjuntas escola-família ($M=5.58$, $DP=0.70$) e a conceção de que a literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança ($M=5.45$, $DP=0.82$).

Tabela 12. Médias (M), desvios-padrão (DP), e medianas (Md) do grau de importância da literacia, promoção da literacia e o grau de colaboração das instituições (familiar, escolar e política) (n=291)

Item	M	DP	Md
A literacia familiar é importante para aprendizagem da linguagem escrita.	5.32	0.91	6
A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seu(ua) filho(a).	5.45	0.82	6
É importante realizar estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia.	5.58	0.70	6
Grau de importância da colaboração das diferentes instituições em promoção da literacia:			
Política	4.22	1.58	4
Escolar	5.76	0.52	6
Familiar	5.76	0.56	6

3.1.8 Estudo da relação entre crenças e práticas de literacia

As três subescalas das práticas de literacia obtiveram correlações significativas (Tabela 13), positivas e de elevada magnitude entre as práticas do dia-a-dia com as práticas de entretenimento (.621), e com as práticas de leitura e escrita de treino (.500). As práticas de entretenimento com as práticas de treino obtiveram uma correlação ligeiramente inferior, já dentro de uma magnitude moderada (.473).

Tabela 13. Matriz de correlações de Pearson (r) entre as subescalas da escala de práticas de leitura e escrita ($n=291$)

	PDD (p)	PE (p)	PT (p)
Práticas do dia-a-dia (PDD)	1		
Práticas de entretenimento (PE)	.621** (<.001)	1	
Práticas de leitura e escrita de treino (PT)	.500** (<.001)	.473** (<.001)	1

** $p<.01$; ^{ns} não significativo

No que diz respeito às crenças dos pais acerca do seu papel no processo de aprendizagem de leitura e escrita dos filhos (Tabela 14) a dimensão holística não se correlaciona significativamente nem com a dimensão tecnicista-escola (-.077), nem com a dimensão tecnicista-criança (.059). A correlação entre a dimensão-tecnicista escola e tecnicista-criança foi estatisticamente significativa, mas de baixa magnitude, com pouco valor substantivo.

Tabela 14. Matriz de correlações de Pearson (r) entre as subescalas da escala de crenças dos pais sobre o seu papel no processo de aprendizagem de leitura e escrita ($n=291$)

	DH	DTC	DTE
Dimensão holística (DH)	1		
Dimensão tecnicista criança (DTC)	.059 ^{ns} (.317)	1	
Dimensão tecnicista escola (DTE)	-.077 ^{ns} (.192)	.210** (<.001)	1

** $p<.01$; ^{ns} não significativo

Na importância atribuída ao seu papel as três subescalas obtiveram correlações significativas (Tabela 15), de elevada magnitude entre o papel práticas-holísticas com o papel práticas-tecnicistas (.659), e com o papel leitura de histórias (.602). Entre o papel leitura de histórias e o papel tecnicista a correlação foi moderada (.465).

Tabela 15. Matriz de correlações de Pearson (r) entre as subescalas da escala de crenças dos pais sobre a sua importância no processo de aprendizagem de leitura e escrita ($n=291$)

	PT	PPH	PLH
Papel técnico (PT)	1		
Papel práticas holísticas (PPH)	.659** ($<.001$)	1	
Papel leitura histórias (PLH)	.465** ($<.001$)	.602** ($<.001$)	1

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

As práticas de leitura e escrita tendem a correlacionar-se com a dimensão holística das crenças, mas não com as dimensões técnicas (Tabela 16). A dimensão holística das crenças obteve correlações significativas de baixa magnitude com as práticas do dia-a-dia (.264) e com as práticas de treino (.228); e moderada com as práticas de entretenimento (.330). A correlação entre a dimensão técnica e as práticas de treino foi significativa, mas de muito baixa magnitude (-.131), as variáveis têm 1.7% de variância comum (R^2).

Relativamente à escala de importância, a subescala papel práticas-holísticas obteve correlações positivas e significativas, mas de baixa magnitude com as práticas do dia-a-dia (.298), com as práticas de entretenimento (.279) e com as práticas de treino (.295). É ainda de realçar uma correlação moderada das práticas de treino com o papel técnico (.319). As restantes correlações apesar de significativas representam uma escassa associação entre as variáveis.

Tabela 16. Correlação entre as práticas de leitura e escrita com as crenças dos pais e importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

		PDD	PE	PT
Crenças	Dimensão holística (DH)	.264** (.<.001)	.330** (.<.001)	.228** (.<.001)
	Dimensão tecnicista criança (DTC)	-.044 ^{ns} (.452)	.004 ^{ns} (.949)	.080 ^{ns} (.173)
	Dimensão tecnicista escola (DTE)	-.085 ^{ns} (.147)	-.074 ^{ns} (.209)	-.131* (.026)
Importância	Papel tecnicista (PT)	.194** (.001)	.162** (.005)	.319** (.<.001)
	Papel práticas holísticas (PPH)	.298** (.<.001)	.279** (.<.001)	.295** (.<.001)
	Papel leitura histórias (PLH)	.153** (.009)	.196** (.001)	.176** (.003)

Práticas do dia-a-dia (PDD); Práticas de entretenimento (PE); Práticas de leitura e escrita de treino (PT); *p<.05; **p<.01; ^{ns} não significativo

As crenças holísticas obtiveram correlações elevadas com as subescalas papel práticas-holísticas (.500) e papel leitura de histórias (.539) da escala de importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita. A correlação com o papel tecnicista foi significativa, mas de baixa magnitude (.281). De salientar ainda a correlação moderada entre a dimensão tecnicista criança com o papel tecnicista (Tabela 17).

Tabela 17. Correlação entre as crenças dos pais com a importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

	DH	DTC	DTE
Papel tecnicista (PT)	.281** (.<.001)	.438** (.<.001)	-.101 ^{ns} (.086)
Papel práticas holísticas (PPH)	.500** (.<.001)	.178** (.002)	-.154** (.009)
Papel leitura histórias (PLH)	.539** (.<.001)	.162** (.006)	-.057 ^{ns} (.333)

Dimensão holística (DH); Dimensão tecnicista criança (DTC); Dimensão tecnicista escola (DTE); *p<.05; **p<.01; ^{ns} não significativo

3.1.9 Práticas, crenças e importância em função das habilitações e NSE dos pais

Para ser viável a utilização da ANOVA nas habilitações do pai e da mãe, foi necessário reduzir o número de níveis da variável. Assim, para o teste de diferenças, o primeiro nível das habilitações académicas é “até 3º ciclo”, que inclui as categorias “≤4º ano” e “9º ano”, o segundo nível “ensino secundário” corresponde à categoria “12º ano”, o terceiro nível diz respeito a formação superior e inclui o bacharelato e a licenciatura; e, por fim, o quarto nível engloba a formação pós-graduada e inclui o mestrado e o doutoramento.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no questionário de práticas em função das habilitações da mãe (Tabela 18).

Tabela 18. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de práticas e hábitos de literacia em função das habilitações da mãe

	HAB	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F_{BF}</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>
Práticas do dia-a-dia	3°C	26	2.66	0.68	0.918 (3,172.366)	.433 ^{ns}
	Esec	69	2.60	0.86		
	Esup	150	2.57	0.75		
	PG	46	2.77	0.66		
Práticas de entretenimento	3°C	26	2.98	0.63	1.159 (3, 145.603)	.327 ^{ns}
	Esec	69	3.05	0.63		
	Esup	150	3.09	0.63		
	PG	46	3.22	0.52		
Práticas de leitura e escrita de treino	3°C	26	3.88	0.90	1.276 (3, 160.818)	.284 ^{ns}
	Esec	69	3.79	0.87		
	Esup	150	3.64	1.02		
	PG	46	3.91	0.99		

3°C- até 3º ciclo; Esec – Ensino secundário; ESup – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. ^{ns} não significativo

Relativamente as diferenças nas crenças consideradas as habilitações das mães (Tabela 19) verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão tecnicista-criança ($F_{BF}(3, 164.624)=7.673, p<.001$). Os testes *post hoc* mostram que as mães com habilitações até ao 3º ciclo têm médias superiores às mães com

formação superior ($p=.003$) e com formação pós-graduada, verifica-se ainda que as mães com o ensino secundário têm médias superiores às mães com ensino superior ($p=.006$).

Na dimensão holística a diferença ocorre com as mães com formação pós-graduada a obter uma média estatisticamente superior as mães com ensino secundário [$F_{BF}(3, 146.164)=2.895, p=.023, post hoc p=.023$].

Tabela 19. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura em função das habilitações da mãe

	HAB	n	M	DP	F_{BF} (gl)	P	post hoc
Dimensão tecnicista criança	3°C	26	4.47	1.17	7.673 (3,164.624)	$p<.001^{**}$	3°C>ESup, $p=.003^{**}$ 3°C>PG, $p=.046^*$ EnSec>ESup, $p=.006^{**}$
	Esec	69	4.13	1.32			
	Esup	150	3.48	1.23			
	PG	46	3.60	1.26			
Dimensão tecnicista escola	3°C	26	2.08	1.03	0.231 (3, 150.395)	.875 ^{ns}	
	Esec	69	2.25	1.02			
	Esup	150	2.16	1.02			
	PG	46	2.14	1.06			
Dimensão holística	3°C	26	5.34	0.60	2.895 (3, 146.164)	.037*	PG>Esec, $p=.023^*$
	Esec	69	5.17	0.67			
	Esup	150	5.29	0.52			
	PG	46	5.50	0.53			

3°C- até 3º ciclo; Esec – Ensino secundário; ESup – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo

No que diz respeito à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita (Tabela 20), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no papel tecnicista [$F_{BF}(3, 203.289)=7.579, p<.001$], com os testes *post hoc* verificamos que as diferenças ocorrem com uma média superior das mães com habilitações até ao 3º ciclo relativamente às mães com ensino superior ($p<.001$), e com formação pós-graduada ($p=.005$), as diferenças ocorreram também entre as mães com ensino secundário e as que têm formação superior ($p=.016$).

Na leitura de histórias [$F_{BF}(3, 147.133)=5.420, p=.001$] as mães com pós-graduação obtiveram médias estatisticamente superiores do que as que possuem o ensino secundário ($p=.001$) e as que possuem formação superior ($p<.001$).

Apesar de a ANOVA ter sido significativa para o papel práticas holísticas [$F_{BF}(3, 175.002)=2.705, p=.047$] os testes *post hoc* não obtiveram qualquer valor estatisticamente significativo.

Tabela 20. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função das habilitações da mãe

	HAB	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F_{BF}</i> (<i>gl</i>)	<i>P</i>	<i>post hoc</i>
Papel tecnicista	3°C	26	5.38	0.70	7.579 (3, 203.289)	<.001**	3°C>ES, $p<.001^{**}$ 3°C>PG, $p=.005^{**}$ ESec>ESup, $p=.016^*$
	ESec	69	5.00	0.88			
	ESup	150	4.56	1.23			
Papel práticas holísticas	PG	46	4.67	1.05	2.705 (3, 175,002)	.047*	
	3°C	26	5.47	0.65			
	ESec	69	5.19	0.79			
Papel leitura histórias	ESup	150	5.16	0.75	5.420 (3, 147.133)	.001	PG>ESec, $p=.001^{**}$ PG>ESup, $p<.001^{**}$
	PG	46	5.41	0.60			
	3°C	26	5.64	0.48			
	ESec	69	5.50	0.57			
	ESup	150	5.54	0.51			
	PG	46	5.83	0.29			

3°C- até 3º ciclo; ESec – Ensino secundário; ESUp – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações dos pais nas respostas ao questionário de práticas e hábitos de literacia (Tabela 21).

Tabela 21. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de práticas e hábitos de literacia em função das habilitações do pai

	HAB	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F_{BF}</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>
Práticas do dia-a-dia	3°C	66	2.58	0.76	0.801 (3, 232.221)	.494 ^{ns}
	Esec	91	2.56	0.81		
	Esup	97	2.65	0.74		
	PG	33	2.78	0.68		
Práticas de entretenimento	3°C	66	3.06	0.59	0.351 (3, 225.564)	.789 ^{ns}
	Esec	91	3.08	0.65		
	Esup	97	3.12	0.61		
	PG	33	3.18	0.57		
Práticas de leitura e escrita de treino	3°C	66	3.62	0.86	0.672 (3, 207.420)	.570 ^{ns}
	Esec	91	3.80	0.96		
	Esup	97	3.76	1.05		
	PG	33	3.87	0.97		

3°C- até 3º ciclo; Esec – Ensino secundário; ESup – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. ^{ns} não significativo

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações dos pais nas respostas ao questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Tabela 22).

Tabela 22. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura em função das habilitações do pai

	HAB	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> _{BF} (<i>gl</i>)	<i>p</i>
Dimensão tecnicista criança	3°C	66	3.99	1.26	1.843 (3, 187.007)	.141 ^{ns}
	ESec	91	3.75	1.36		
	Esup	97	3.61	1.18		
	PG	33	3.40	1.38		
Dimensão tecnicista escola	3°C	66	2.17	1.00	0.259 (3, 157.517)	.855 ^{ns}
	ESec	91	2.21	0.94		
	Esup	97	2.09	1.04		
	PG	33	2.23	1.23		
Dimensão holística	3°C	66	5.24	0.58	1.982 (3, 225.301)	.117 ^{ns}
	ESec	91	5.26	0.62		
	Esup	97	5.31	0.54		
	PG	33	5.51	0.53		

3°C- até 3º ciclo; ESec – Ensino secundário; ESup – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. ^{ns} não significativo

Na importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita foram observadas diferenças estatisticamente significativas na subescala papel leitura de histórias [$F_{BF}(3, 268.724)=3.627, p=.014$], os testes *post hoc* mostraram que os pais com pós graduação tiveram uma média superior aos pais com o 3º ciclo ($p=.017$) e aos pais com o ensino secundário ($p=.001$) (Tabela 23).

Tabela 23. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função das habilitações do pai

	HAB	n	M	DP	F _{BF} (gl)	P	post hoc
Papel tecnicista	3°C	66	4.95	1.09	2.058 (3, 228.295)	.107 ^{ns}	-
	ESec	91	4.80	1.08			
	Esup	97	4.54	1.18			
	PG	33	4.82	1.02			
Papel práticas holísticas	3°C	66	5.30	0.75	2.626 (3, 257.469)	.051 ^{ns}	-
	ESec	91	5.15	0.76			
	Esup	97	5.15	0.75			
	PG	33	5.50	0.56			
Papel leitura histórias	3°C	66	5.55	0.52	3.627 (3, 268.724)	.014*	PG>3°C, p=.017* PG>Esec, p=.001*
	ESec	91	5.50	0.55			
	Esup	97	5.62	0.50			
	PG	33	5.80	0.28			

3°C- até 3º ciclo; ESec – Ensino secundário; ESup – Ensino superior; PG – Formação pós-graduada. *p<.05; **p<.01; ^{ns} não significativo

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas práticas e hábitos de literacia em função do NSE (Tabela 24).

Tabela 24. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de práticas e hábitos de literacia em função do NSE da família

	NSE	n	M	DP	F _B (gl)	p
Práticas do dia-a-dia	Baixo	52	2.70	0.77	0.455 (2, 184.383)	.635 ^{ns}
	Médio	81	2.63	0.84		
	Alto	158	2.58	0.72		
Práticas de entretenimento	Baixo	52	3.03	0.66	0.357 (2, 174.444)	.700 ^{ns}
	Médio	81	3.11	0.61		
	Alto	158	3.10	0.60		
Práticas de leitura e escrita de treino	Baixo	52	3.82	0.92	0.613 (2, 202.581)	.543 ^{ns}
	Médio	81	3.80	0.89		
	Alto	158	3.69	1.02		

^{ns} não significativo

Na Tabela 25 podemos observar que os sujeitos de NSE baixo tendem a ter mais crenças da dimensão tecnicista criança que os sujeitos de NSE superior ($F_{BF}(2,177.637)=6.940, p=.001, post\ hoc\ p=.001$).

Tabela 25. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em função do NSE da família

	NSE	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F_B</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>	<i>post hoc</i>
Dimensão tecnicista criança	Baixo	52	4.32	1.34	6.940 (2, 177.637)	.001**	B>A <i>p</i> =.001**
	Médio	81	3.77	1.33			
	Alto	158	3.54	1.21			
Dimensão tecnicista escola	Baixo	52	2.16	1.02	0.028 (2, 190.572)	.973 ^{ns}	-
	Médio	81	2.19	1.00			
	Alto	158	2.16	1.04			
Dimensão holística	Baixo	52	5.29	0.63	0.086 (2, 170.193)	.917 ^{ns}	-
	Médio	81	5.28	0.59			
	Alto	158	5.31	0.55			

p*<.05; *p*<.01; ^{ns} não significativo

Os sujeitos de NSE baixo tendem a reportar em média (Tabela 26) mais importância a um papel tecnicista por parte dos pais ($F_{BF}(2, 242.786)=8.918, p<.001$) do que os do NSE médio (*p*=.033) e os do NSE alto (*p*<.001).

Tabela 26. Médias, desvios-padrão e ANOVA do questionário sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função do NSE da família

	NSE	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F_B</i> (<i>gl</i>)	<i>P</i>	<i>post hoc</i>
Papel técnico	baixo	52	5.23	0.84	8.918	<.001**	B>M, <i>p</i> =.033* B>A, <i>p</i> <.001**
	médio	81	4.82	0.99	(2, 242.786)		
	alto	158	4.57	1.20			
Papel práticas holísticas	baixo	52	5.22	0.87	0.063	.939 ^{ns}	-
	médio	81	5.26	0.68	(2, 153.601)		
	alto	158	5.22	0.73			
Papel leitura histórias	baixo	52	5.53	0.58	0.571	.566 ^{ns}	-
	médio	81	5.56	0.49	(2, 158.281)		
	alto	158	5.61	0.48			

p*<.05; *p*<.01; ^{ns} não significativo

3.2 Síntese dos resultados principais

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

Iniciaremos por caracterizar as crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e da escrita dos filhos em idade pré-escolar recolhidas através do questionário que foi elaborado a partir dos instrumentos utilizados nas investigações de Lynch *et al.* (2006), o PPLLIS (*Parent's perceptions of Literacy Learning Interview Schedule*) e o de Bingham (2007) *Maternal Literacy Beliefs* e por Pacheco (2012). Estes questionários nos permitiu saber, por um lado, as crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e da escrita — e, por outro, compreender que crença os pais têm sobre a importância do seu papel no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

A análise dos dados recolhidos para caracterizar as crenças dos pais face ao processo de aprendizagem da leitura e escrita revelou que os itens são distribuídos por três dimensões: Holística (*e.g.*, acesso a livro, desde cedo às crianças), Tecnicistas-criança (*e.g.*, ensinar as letras e seus respectivos sons, escrita de nomes) e a Tecnicista-Escola (*e.g.*, delega a escola a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e escrever).

Observando a análise dos dados do Gráfico 2, constatamos que a média para a dimensão holística foi de 5.30 ($DP=0.58$) onde as pontuações variaram em média entre 5 e 6, ou seja, de elevada concordância com as afirmações. Em seguida, com uma média de 3.74 ($DP=1.30$), a dimensão tecnicista. Por último a dimensão tecnicista-escola, com a menor média, 2.17 ($DP=1.02$).

Em síntese as escalas de crenças holísticas e tecnicistas-criança revelaram consistências internas adequadas, porém a escala de crenças tecnicista-escola ficou aquém do desejável, ainda assim passível de ser usada para efeito de investigação.

As crenças holísticas obtiveram uma média superior às tecnicistas e ambas que a tecnicista-escola. As diferenças entre as três médias foram estatisticamente significativas e mostraram diferenças significativas entre todas as médias.

Em suma, podemos afirmar que os pais da nossa amostra têm predominantemente ideias holísticas sobre a aprendizagem de leitura e escrita dos seus filhos em idade pré-escolar. Porém cabe ressaltar que estes pais também não excluem a importância em desenvolver práticas tecnicistas junto aos seus filhos. Ainda há, apesar de grande parte

dos inquiridos discordar, uma percentagem de pais — embora em menor expressividade —, que delega à escola exclusiva responsabilidade da aprendizagem de leitura e escrita das crianças.

3.2.2 Crenças sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita.

O questionário utilizado na caracterização do outro tipo de crenças dos pais — ao qual o denominamos «as crenças que os pais têm sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita» —, nos permitiu distinguir três dimensões: o Papel-Tecnicista (*e.g.*, a importância que os pais estimulem seus filhos a dizer os nomes das letras); Papel-Práticas Holísticas (*e.g.*, é importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com seus filhos); e Papel-Leitura de histórias (*e.g.*, é importante que os pais deixem que os filhos façam perguntas durante a leitura de histórias).

No Gráfico 3, podemos constatar que para as crenças Papel-Leitura de Histórias obteve a média mais alta ($M=5.59$; $DP= 0.50$), sendo por isso a que os pais atribuem mais importância. Em seguida, a de Papel-Práticas Holísticas apresentando uma média com proximidade significativa com a primeira dimensão ($M=5,23$; $DP= 0.74$); e por fim, o Papel-Tecnicista obteve a menor média ($M=4,76$; $DP= 1.11$).

Assim, podemos referir que a maioria dos pais da nossa amostra concorda com o conteúdo da dimensão Papel-Leitura de história, sendo esta a mais valorizada, haja vista que obteve respostas entre os pontos 3 e 6.

3.2.3 Caracterização das práticas e ambiente de literacia familiar

Como já foi referido anteriormente a caracterização das práticas e do ambiente de literacia compõe um dos objetivos do estudo, o instrumento utilizado nos permitiu perceber que tipo de práticas de literacia familiar são vivenciadas pelos pais, como também nos possibilitou o acesso a informação sobre o tempo destinado pelos pais e a idade que iniciam a leitura e a escrita com e para os filhos —, e saber que tipo de materiais coligados a literacia, existente no ambiente familiar, bem como sua acessibilidade.

As práticas de literacia familiar utilizadas pelos pais, com mais frequência, são as práticas de treino com a média de 3.74 — acima do ponto médio da prática de entretenimento, que apresenta-se com 3.09 e por último, as práticas do dia-a-dia (Gráfico 1).

Podemos afirmar que os pais desenvolvem suas práticas mais voltadas para atividades de treino de competência de leitura e escrita. Com menor regularidade, utilizam a leitura e escrita nos seus momentos de lazer ou tempos livres; e, por fim, os pais utilizam pouco a leitura e a escrita nas suas atividades do dia-a-dia.

Ao caracterizar de forma mais detalhada as práticas dos pais foi efetivada uma análise dos itens que integram cada uma das práticas. Dessa maneira iniciamos pelas práticas de treino a qual os pais elegeram como a mais desenvolvida por eles. Tiveram destaque os itens com prática mais frequente a de ajudar o filho(a) a dizer o nome das letras ($M=4.16$, $DP=0.88$), ajuda a ler o nome da criança ($M=3.98$, $DP=1.12$) e a leitura de palavras realçando os sons ($M=3.95$, $DP=1.11$).

A prática menos frequente é a escrita de nomes de familiares, mas ainda assim com uma média acima da opção “algumas vezes” ($M=3.36$, $DP=1.37$).

Os inquiridos afirmaram que costumam ler 54.6% ($n=159$) e escrever 28.5% ($n=83$) outras coisas aos filhos da amostra (Tabela 6).

Quanto as práticas de entretenimento (Tabela 7), o segundo tipo de prática mais desenvolvido pelos pais, a leitura de histórias é a mais frequente ($M=4.48$, $DP=0.68$). Com médias acima de três encontra-se a execução de puzzles de letras e palavras ($M=3.80$, $DP=0.99$), a leitura de rimas e lenga-lengas ($M=3.61$, $DP=1.02$), frequentar livrarias e locais de venda de livros ($M=3.61$, $DP=1.05$) e ler as legendas de filme e outros programas ($M=3.03$, $DP=1.22$).

A atividade menos frequente entre os sujeitos da amostra é a de escrever rimas ou lengalengas ($M=2.01$, $DP=0.99$).

Podemos também verificar, que os pais a nível das práticas de dia-a-dia (Tabela 4), são apontadas como as mais desenvolvidas, as leituras de cartazes publicitários ($M=3.35$, $DP=1.12$) como a mais frequente, seguida da leitura de rótulos e etiquetas das embalagens ($M=3.26$, $DP=1.16$). Ainda com a média de 3 (“algumas vezes”) a leitura de recados ($M=1.98$, $DP=0.92$).

As práticas menos frequentes, com média inferior a 2 (“poucas vezes”), são a escrita de cartas com e para o filho(a) ($M=1.98$, $M=0.92$) e a escrita de receitas de culinária com e para o filho(a) ($M=1.59$, $DP=0.84$).

Em síntese, podemos dizer que as práticas desenvolvidas pelos nossos pais inquiridos são práticas predominantemente de treino, que salientam os aspetos técnicos da leitura e da escrita (*e.g.*, dizer o nome das letras e escrevê-las). Na prática de entretenimento destaca-se a leitura de histórias com muita frequência e, em contraste, com bem menor frequência a escrita de rimas. As práticas do dia-a-dia são visivelmente menos desenvolvidas, e apresentam a prática de atividades de leitura como a mais frequente em comparação com as de escrita (*e.g.*, escrita de cartas e receitas).

3.2.4 Ambiente de literacia familiar

Relativamente à caracterização do ambiente de literacia familiar foram analisadas as questões relacionadas com a idade e tempo de leitura e escrita e as questões relativas com os materiais e sua acessibilidade.

Quando inquiridos sobre a questão da *idade e tempo de leitura e escrita*, cerca de metade dos pais (50.7%) começaram a ler para seus filhos antes de um ano de idade e durante o 1º ano de idade, num total de 27.3%. Quanto a escrita das crianças, os pais iniciaram aos 2 anos de idade e aos 3 anos para 37.2% (Tabela 7).

Podemos observar que a maioria dos pais começaram a ler para seus filhos antes do segundo ano de vida.

Nos resultados que indicam quando os pais começam a escrever com e para os filhos, apresentam-se resultados bem diferentes. A maioria dos pais participantes deste estudo afirmam iniciar a partir dos 3 anos de idade (37.2%) e, em seguida, referem a idade de 2 anos (30.3%). Assim, a maioria das crianças entram em contato com a escrita no ambiente de literacia familiar entre os 2 e 3 anos, e com a menor frequência antes do 1º ano de vida (3.3%) e aos 5 anos (4.7%).

O questionário trazia outro aspeto a ser investigado, relativo ao tempo que eles dispensam semanalmente com os filhos para a leitura e escrita. A Tabela 8 traz dados da seguinte questão: “Quanto tempo utiliza por semana em leitura com o vosso filho(a)?”, 40.2% dos pais destinam mais de 1 hora por semana para a leitura com os filhos. Seguem-

se de 21.6% dos pais, que referem dispensar entre 15 a 30 minutos por semana. Os pais que passam entre 30 a 45 minutos e os que destinam entre 45 minutos e 1 hora, apresentaram percentuais iguais, 17.2%. Por último, os pais que indicaram que dedicam menos de 15 minutos por semana para leitura, 3.8%. Assim como podemos observar na Tabela 8, o tempo de leitura mais assinalado foi mais de 60 minutos ($n=117$, 40.2%).

No âmbito da escrita, constatamos uma diminuição das percentagens relativas ao tempo semanal que os destinam para criança em comparação com a leitura. Como podemos ver na Tabela 8, 28.4% gastam de 15 a 30 minutos com a escrita. Com muita proximidade de percentagem vem o segundo grupo de pais que destinam menos de 15 minutos semanais (27.4%). Em terceira posição, vem os pais que dedicam entre 30 a 45 minutos e a quarta e quinta posição vem os pais que destinam mais de uma hora (13.3%), e os que destinam de 45 minutos a uma hora (12.6%).

Ainda no âmbito do tempo de escrita e leitura, os pais foram questionados sobre a frequência com que leem histórias aos seus filhos. Podemos verificar na Tabela 9 que mais da metade dos pais leem todos os dias (50.5%), seguidos pelos pais que leem algumas vezes por semana (41.6%). As percentagens relativas a uma vez por semana foi somente de 6.5%, e os que citaram 1 vez por mês e raramente a percentagem não alcançou 1%. Não houveram pais que afirmassem nunca ler.

Em continuação da questão sobre o tempo de leitura de histórias, foi perguntado aos pais sobre a preferência de livro dos seus filhos. Obtivemos como resposta através da análise de conteúdo que 69.7% dos filhos tinham livros preferidos. Fora também solicitado aos inquiridos que indicassem os livros preferidos dos filhos. As respostas foram sujeitas a análise de conteúdo e, em observação na Tabela 27, há preferência aos livros infantis (*e.g.*, O rato Renato, A Pequena Sereia), seguidamente os livros de Histórias tradicionais (*e.g.*, A Cigarra e a Formiga, Irmãos Grimm) e Enciclopédias/Temático/Religioso (*e.g.*, História de Portugal, Datas Comemorativas, Bíblia). Os que surgem com menor percentagem foram os livros de Atividades Didáticas e Rimas/Lengalengas/Poesias.

Tabela 27. Livros preferidos pelos filhos

Livros Preferidos	Frequência	Porcentagem
Livros Infantis	225	69%
Livros- histórias tradicionais	56	17.2%
Enciclopédias/Temático/Religioso	34	10.4%
Rimas/Lengalengas/Poesias	7	2.1%
Atividades didáticas	4	1.23%

Ainda foram tratadas das questões relativas aos materiais que compõe o ambiente de literacia familiar e a acessibilidade aos mesmos. Neste âmbito os pais foram questionados sobre a existência de canetas, lápis, papel e livros em casa, a quantidade de livros infantis e adultos, a frequência da compra de livros, bem como a utilização do computador para leitura e escrita.

Todos os inquiridos afirmaram que existem canetas, lápis e papéis em casa, sendo que 92.7% dos pais afirmam que seus filhos podem ir buscá-los sozinhos e 7.3% afirmam que seus filhos têm que lhes pedir (pai ou mãe) para utilizar os referidos materiais. Todos os pais afirmam que existem livros para criança em casa. Quanto a acessibilidade dos livros, 96.2% dos casos a criança pode ir buscá-lo sozinha e apenas 3.8% tem de pedir ao pai ou a mãe.

Quanto à quantidade de livros infantis e de adulto, observamos pela Tabela 10 que grande parte da amostra relata a existência de muitos livros infantis em casa, desses 34.3% referem entre 26 a 50 livros —, seguido por 32.2% de pais que referiram que tinham entre 51 a 100 livros, 16.3% afirmaram ter entre 11 e 25; 11.4% referiram ter mais de 100 livros infantis em casa.

A menor percentagem foi dos pais que afirmaram ter de 1 a 10 livros. Não houve pais a citarem não ter livros infantis em casa. Ao estabelecermos um comparativo com a referência aos livros dos adultos, a maior percentagem é a de mais de 100 livros para adultos, porém os pais aparecem com grande proximidade que são os que afirmam ter 26 a 50 livros (19.9%), os que têm entre 51 e 100 (19.5%) e os pais com 11 a 25 livros para adultos em casa.

Percebemos que ao relacionarmos as quantidades de livros infantis, entre 26 a 50 e 51 a 100 era quase o dobro da percentagem de livros adultos, porém quando a quantidade é mais de 100 livros dos adultos chega próximo ao triplo das de livros infantis.

Um outro aspeto que mostramos na Tabela 11, ainda em análise sobre os materiais, foi a utilização do computador por parte dos filhos para as atividades de escrita. Inicialmente verificamos que 90.4% dos pais afirmam ter computador em casa.

Desses pais que afirmaram ter computador em casa, 54.7% das crianças nunca usam o computador para escrever, 30.6% afirmam que seus filhos usam algumas vezes e apenas 2.1% das crianças usam o computador para atividades de escrita.

Como podemos observar na Tabela 28, há presença de dados da amostra onde as crianças utilizam o computador para outras coisas, quando solicitamos aos pais que especificassem as outras formas. Ainda na Tabela 28 podemos observar que os pais referem com mais frequência que os filhos utilizam o computador para jogar, seguido do uso da internet e por último o desenhar/pintar.

Tabela 28. Frequência e percentagem da utilização do computador para outras coisas

Uso do Computador	Frequência	Percentagem
Jogar	144	46.3%
Internet (e.g., vídeos, canções)	139	44.7%
Desenhar/Pintar	28	9%

Portanto, na caracterização das práticas e do ambiente de literacia familiar, podemos afirmar que as práticas mais desenvolvidas pelos pais são as práticas de treino, sendo desenvolvidas atividades mais direcionadas para o ensino e treino da leitura e da escrita. Com uma pequena diferença, temos as práticas de entretenimento. Constatamos ainda que os pais inquiridos demonstram pouca valorização das práticas do dia-a-dia.

Além disso, observa-se a predominância por parte dos pais em desenvolverem mais práticas de leitura do que práticas de escrita, sendo que o início desta prática de leitura acontece antes da prática de escrita.

Nos cabe ainda ressaltar que a maior parte dos pais, independentemente dos tipos de práticas, não utilizam o computador como recurso para o desenvolvimento de capacidades vinculadas a escrita.

3.2.5 Relação entre as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e a escrita e as práticas de literacia familiar.

Observando a Tabela 13 podemos verificar a existência de correlações significativas e positivas entre as práticas do dia-a-dia com as práticas de entretenimento, bem com as práticas de treino.

Na abordagem que diz respeito às crenças dos pais acerca do seu papel no processo de aprendizagem de leitura e de escrita dos filhos a dimensão holística não estabeleceu uma correlação significativa com a dimensão tecnicista-escola e a tecnicista-criança, como podemos perceber na Tabela 14.

Relativamente a importância atribuída ao papel dos pais pelos inquiridos, os três papéis obtiveram correlações significativas, como podemos observar na Tabela 15. As correlações que se efetivaram entre o papel de práticas-holísticas, com o papel práticas-tecnicistas e com o papel-leitura de histórias mostraram-se de forma elevada, ou seja, desenvolvem práticas de literacia familiar. Quanto ao papel leitura de história e o papel tecnicista a correlação foi moderada (Tabela 16).

Numa outra análise com base na Tabela 17 estabelecemos uma correlação entre as práticas de leitura e escrita com as crenças dos pais e importância do seu papel no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Podemos observar que as crenças de dimensão holística sobre a aprendizagem da leitura e escrita tendem a se correlacionar com as práticas de leitura e escrita; obteve-se correlações significativas com as práticas do dia-a-dia, porém apresentando baixa magnitude com as práticas de treino e moderadas com as práticas de entretenimento.

Ainda sobre as correlações das práticas e crenças dos pais acerca da importância do seu papel no processo de leitura e escrita, cabe citar uma correlação moderada das práticas de treino com o papel tecnicista, representada na Tabela 16. As demais correlações, apesar de significativas, representam uma associação menor entre as variáveis.

Em síntese, relativamente às correlações entre as crenças dos pais e as práticas de literacia familiar, parece haver pontos de convergência orientadas por uma dimensão holística, quer sobre a aprendizagem da leitura e escrita, quer sobre a importância do papel dos pais, relacionando-se de forma significativa e positiva com as práticas de

literacia familiar.

3.2.6 Relação entre as práticas, crenças e a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita em função das habilitações e o nível socioeconómico (NSE⁶) dos pais

Para a efetivação das análises de relações entre práticas, crenças e importância das habilitações e NSE tivemos que reduzir o número de níveis das variáveis. Assim, para efetivarmos os testes de diferenças o primeiro nível das habilitações académicas é «até 3º ciclo», que incluiu as categorias «≤4º ano e 9º ano»; o segundo nível, «ensino secundário», corresponde a categoria «12º ano»; o terceiro nível é composto pela formação superior incluindo o bacharelato e a licenciatura; e, por fim, o quarto nível engloba a formação pós-graduada e inclui o mestrado e o doutoramento (Simões, 2000, pp. 324-331).

No tocante ao questionário de práticas em relação a função das habilitações da mãe não foram encontradas diferenças estatísticas significativas, como podemos observar na Tabela 18.

Outra relação importante que trazemos neste estudo é relativa as crenças sobre a aprendizagem da leitura em função das habilitações das mães, representada na Tabela 19. Inicialmente percebemos que existem diferenças entre as habilitações de mães na dimensão tecnicista-criança, onde mães com habilitações até o 3º ciclo apresentam médias superiores às mães com habilitação em nível superior e as com formação pós-graduada. Podemos também verificar que as mães com o ensino secundário têm médias superiores as mães com ensino superior. Na dimensão holística a diferença também ocorre, as mães pós-graduadas obtiveram uma média estatística superior as mães com ensino secundário.

Relativamente à importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita e as habilitações das mães, observamos na Tabela 20 que se encontram diferenças significativas no papel tecnicista. Verificamos que as diferenças ocorrem com uma média superior das mães que apresentam habilitações até o 3.º ciclo, relativamente as mães com

⁶ NSE - Nível socioeconómico

ensino superior e com formação pós-graduada. Entre as mães com ensino secundário e as que têm formação superior também ocorreram diferenças.

Em relação ao papel-leitura de histórias, as mães com pós-graduação obtiveram médias superiores em comparação com as mães que possuem o ensino secundário e as que possuem formação superior.

No papel-práticas holísticas não obtivemos qualquer valor estatisticamente significativo (Tabela 20).

Nos dados recolhidos da amostra no questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em relação as habilitações dos pais, não foram encontradas diferenças significativas, como podemos ver na Tabela 21.

Relativamente ao questionário sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita e a relação com a função das habilitações do pai, foram observadas diferenças significativas quanto ao papel leitura de histórias, como nos mostra a Tabela 22.

Assim, podemos constatar que os pais com pós-graduação tiveram uma média superior aos pais com o 3º ciclo e aos pais com ensino secundário (Tabela 23).

Nos dados recolhidos no questionário de práticas e hábitos de literacia apresentados anteriormente, buscamos perceber se existia alguma relação com a função do NSE da família como mostra a Tabela 24, porém não foram encontradas diferenças significativas.

Ainda em observação quanto a função do NSE da família em relação aos dados das crenças sobre a aprendizagem da leitura e escrita, observamos na Tabela 25 que os sujeitos de nível socioeconômico baixo tendem a ter mais crenças de dimensão tecnicista-criança que os sujeitos de nível socioeconômico superior.

Ao relacionarmos as amostras sobre a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita em função do nível socioeconômico da família, constatamos que os sujeitos de nível socioeconômico baixo tendem a reportar maior importância a um papel tecnicista por parte dos pais do que os que apresentam um nível socioeconômico médio e os de nível socioeconômico alto (Tabela 26).

3.2.7 Promoção da literacia sob o olhar dos pais de crianças em idade pré-escolar

Na terceira parte do instrumento utilizado em nosso estudo, abordamos questões aos pais sobre a promoção da literacia e representamos os dados recolhidos na Tabela 12.

Primeiramente apresentamos dados relativos a 3 afirmações, os itens 1 e 2 estando associados à importância da literacia e o item 3 versando sobre a importância de ações conjuntas (família e escola) que os pais podem ter na aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos antes da entrada para a escola do 1º ciclo. A escala oferecia (1) para nada importante a (6) para muito importante. As três frases obtiveram médias entre 5 e 6, ou seja, verifica-se uma forte tendência para serem consideradas importantes a literacia familiar ($M=5.32$; $DP=0.91$), as estratégias conjuntas escola-família ($M=5.58$; $DP=0.70$) e a conceção de que a literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança ($M=5.45$; $DP=0.82$).

Ainda na Tabela 12 trazemos uma segunda perspetiva segundo a qual verificamos o grau de importância considerado pelos pais sobre a colaboração das diferentes instituições (política, escolar e familiar) em promoção da literacia. A escala também oferecia (1) para nada importante a (6) para muito importante. As três frases obtiveram médias entre 4 e 6. A família e a escola apresentaram médias iguais ($M= 5.76$), sendo que a primeira apresentou ($DP=0.56$) e a segunda ($DP=0.52$), e por último vem a instituição política com a média ($M= 4.22$) e ($DP=1.58$).

Em síntese, os pais consideram a literacia importante para aprendizagem da leitura e escrita, como também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus filhos. As estratégias conjuntas entre família e escola também foram consideradas importantes.

No que tange ao grau de importância da colaboração das instituições na promoção da literacia, a família e a escola foram consideradas as mais importantes.

Capítulo IV — Discussão — Estudo 1

A discussão dos resultados obtidos em nossa investigação (Estudo 1) tem por base os objetivos propostos e as respectivas hipóteses operacionais. Este capítulo foi subdividido em três pontos: (i) crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, práticas e ambientes de literacia familiar; (ii) as práticas, ambientes, crenças e a importância do papel dos pais em função das habilitações e do nível socioeconômico (NSE) dos pais; (iii) perspectivas sobre a importância e promoção da literacia.

Como já explicitado anteriormente, a nossa amostra foi realizada junto a pais de crianças na idade em que frequentam a Educação Pré-escolar.

4.1 Crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, práticas e ambiente de literacia familiar

Inicialmente, tendo em vista o nosso primeiro objetivo que propõe caracterizar as práticas, ambientes e crenças (sobre o papel e aprendizagem da leitura e escrita) dos pais — relativamente à literacia emergente, as variáveis trazidas neste estudo parecem ser relevantes para uma melhor perceção da literacia familiar.

De acordo com diversos outros estudos realizados (*e.g.*, Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco e Mata, 2013a, 2013b), existe uma grande diversidade de práticas desenvolvidas pelos pais que podem ser consideradas fundamentais, na medida em que irão colaborar para as aprendizagens e desenvolvimento da criança. Nossa investigação analisou três tipos de práticas desenvolvidas pelos pais: Práticas de treino, Práticas de entretenimento e Práticas do dia-a-dia, tendo como base o trabalho de Pacheco e Mata (2013).

Os estudos anteriores que investigaram as práticas parentais de literacia, tendo como amostra famílias de crianças em idade pré-escolar, indicaram que as Práticas mais frequentes são as de Treino, e as Práticas de dia-a-dia revelaram-se as menos frequentes (*e.g.*, Fernandes, 2007; Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco e Mata, 2013a, 2013b). O resultado do nosso estudo encontra-se em conformidade com os resultados dos estudos citados, revelando igualmente o domínio de Práticas de treino, seguidas pelas de Entretenimento — e, por último, as Práticas do

dia-a-dia.

Para a caracterização dos ambientes de literacia familiar, utilizamos o instrumento baseado nos estudos de Mata (2002, 2006) e Pacheco (2012), considerando que o instrumento referido muito contribuiu para a recolha de dados, através de vários itens relativos a tempo de leitura e escrita, aos materiais e a sua acessibilidade.

O indicador de literacia familiar mais evidenciado pelos pais em vários estudos (*e.g.*, Hood *et al.*, 2008; Pacheco, 2012; Sénéchal, 2006a; Sénéchal & LeFevre, 2002), foi leitura de histórias. A frequência de leitura de histórias, no estudo de Sénéchal (2006a), mostra que os pais leem histórias aos seus filhos, em média, sete vezes por semana — e, em outro estudo (Hood *et al.*, 2008), os pais afirmam ler ao menos uma vez por semana.

Um ambiente que proporciona o contato com uma grande quantidade de livros tem sido considerado um fator importante na motivação e envolvimento das crianças (Aikens & Barbarian, 2008; Li & Rao, 2000). Neste contexto, os inquiridos deste estudo afirmaram que iniciam as práticas de leitura de histórias antes do primeiro ano de vida, sendo que a maioria destina a esta atividade um tempo semanal com mais de 1 hora e que mais de metade dos pais leem para seus filhos todos os dias. O número de livros infantis mais citado pelos pais da amostra é em média entre 26 a 50 (34.3%) e, seguidamente, com significativa proximidade, uma média entre 51 a 100 livros (32.2%). Quanto a acessibilidade aos livros, 96.2 % das crianças tem acesso livre, assumindo um valor social, cultural e pedagógico imensurável.

Relativamente às práticas de escrita, os pais afirmaram que iniciaram práticas junto aos seus filhos(as) aos 3 anos (37.2 %), seguindo-se a indicação da idade de 2 anos (30.3%). O tempo de escrita com e para os filhos tem referências entre 15 a 30 minutos semanais (28.4%), seguidamente da frequência de menos de 15 minutos (27.4%).

Em análise dos materiais, 90.4% dos pais afirmaram ter computador em casa, porém somente 2.1% das crianças o usam para atividades de escrita com muita frequência. Todos os pais também afirmaram ter em casa canetas, lápis e papeis e que as crianças podem ir buscá-los sozinha. De forma unânime, os pais também afirmaram ter livros para crianças em casa. Em comparação aos dados vinculados à leitura, percebe-se que a escrita acontece mais tardiamente. Para Mata (2002; 2006) as práticas de leitura, mais do que a escrita, parecem ser muito mais valorizadas e consideradas pelos pais como importante para desenvolver os conhecimentos de literacia, assumindo relevância nas

atividades de literacia familiar.

Lopes (2015) em seu estudo afirma que as crianças utilizam o computador com maior frequência para jogos e vídeos, sendo que a escrita é a atividade menos realizada. Os nossos resultados parecem ir ao encontro deste dado, uma vez que a utilização do computador com frequência para a escrita, pelas crianças, é bastante baixa.

Mata (2002) faz um contraponto aos nossos dados, realçando o contato precoce das crianças com o computador, usando-o com autonomia e conhecendo sua finalidade no seu uso, tendo neste aspeto o presente estudo apresentado valores menores — no tocante a utilização com intenção de escrever — do que o apontado no estudo de Mata (2002).

Por fim, trazemos a variável das Crenças de Pais, em dois aspetos: crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e a importância do seu papel.

No primeiro aspeto, abordamos as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Mata e Pacheco (2013) e Pacheco (2012), quanto a este aspeto, abordam três dimensões de crenças: holística «abordagem funcional e lúdica» (*e.g.*, é importante que a criança tenha contacto com diferentes tipos de escrita como revistas, livros, publicidades, cartas), tecnicista-prática (*e.g.*, as crianças precisam de saber as letras do alfabeto e seus respectivos sons antes do início da escrita) e tecnicista-escola (*e.g.*, as crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo). Tiveram como resultante dos seus estudos, pais valorizando ideias mais holísticas sobre a aprendizagem da leitura e escrita, sendo que as ideias menos valorizadas foram as de dimensão tecnicista prática. Vilhena (2014) apresentou uma amostra onde a maior parte dos pais também tinham crenças mais holísticas. Lopes (2015) constatou também que a dimensão mais valorizada pelos pais foi a holística «Afetiva/Motivacional». Em nossa investigação, podemos afirmar que os resultados são congruentes com os obtidos nestes estudos, pois os nossos inquiridos mostraram-se, predominantemente, com ideias holísticas sobre a aprendizagem de leitura e escrita dos seus filhos em idade pré-escolar.

Relativamente às crenças dos pais acerca do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita, as autoras Mata e Pacheco (2013) caracterizam três tipos distintos: Papel-Práticas Holísticas, Papel-Práticas Leitura de Histórias e Papel-Práticas Ensino «tecnicista». Naquele estudo, ocorreu o registo de predominância do

Papel-Leitura de Histórias, sendo que o segundo tipo mais valorizado foi o de Papel-Práticas Holísticas e, por último, o Papel-Práticas Ensino. Na pesquisa de Lopes (2015) prevaleceu o Papel-Práticas-Leitura de História, porém em Vilhena (2014) foi percebido que os pais valorizaram mais o Papel-Práticas Ensino. Em nossa investigação tivemos resultados que vão ao encontro dos estudos de Mata e Pacheco (2013) e de Lopes (2015), já citados, — ou seja, o nosso grupo de pais valoriza mais o Papel-Práticas-Leitura de História.

Em suma, os pais inquiridos apresentaram os seguintes resultados: sobre as crenças mostram-se mais holísticas; quanto à importância do seu papel nas aprendizagens de leitura e escrita de seus filhos, valorizaram o Papel-Leitura de História; e, quanto às práticas, a de maior representatividade foi a Prática de Treino. Quanto aos ambientes descritos pelos pais, estes atendem a diversidade, quantidade e acessibilidade daquilo que se faz necessário para um ambiente que estimule o desenvolvimento da literacia emergente. Tais resultados, atendendo a que os pais têm crenças predominantemente holísticas, vão ao encontro da hipótese operacional 5 em que afirmamos: “Os pais com crenças com predominância holística oferecem um ambiente de literacia familiar diversificado”. No entanto, esta hipótese não pode ser verdadeiramente testada dado que não existe um número suficiente de sujeitos com crenças predominantemente tecnicistas para poder fazer comparações.

Lynch *et al.* (2006) mostra o facto de que as práticas de entretenimento e dia-a-dia se associam às crenças «mais holísticas», tal como as práticas de treino «tecnicista» podem indicar que os pais visam preparar os seus filhos para a entrada na escola e o sucesso académico, buscando o uso de estratégias de aprendizagem formais.

No aspeto relativo ao ambiente de literacia familiar no presente estudo, os pais predominantemente com crenças holísticas, proporcionam uma quantidade interessante de livros — maioritariamente entre 26 a 100 —, e os seus filhos na grande maioria tem livre acesso a estes exemplares, tal como também a canetas, lápis e papel. Grande parte desses inquiridos afirmam ter computador em suas casas, ainda que a sua utilização seja pouca como instrumento de desenvolvimento de competências e estratégias de escrita.

Ao buscarmos saber se existe uma relação entre crenças dos pais sobre o aprender a ler e escrever dos filhos e as práticas e ambientes de literacia na família, verificámos que nas crenças de dimensão holística observamos correlações com as Práticas-Leitura

História, tal como também com as Práticas do dia-a-dia. As relações com as práticas de treino e entretenimento apresentaram-se moderadas.

Quanto à hipótese operacional 1 “Os pais com predominância nas crenças holísticas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita apresentam correlações significativas dessas crenças com práticas de literacia familiar de entretenimento”, as correlações apresentam-se com magnitude moderada em relação as práticas de entretenimento.

Relativamente à hipótese operacional 2, em que afirmamos: “Os pais com predominância nas crenças tecnicistas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita apresentam correlações significativas dessas crenças com práticas de literacia familiar de treino”, verificou-se a existência de correlações, apesar de as associações terem menor representatividade entre as variáveis.

Na hipótese operacional 3 afirma-se: “Os pais com crenças holísticas sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita dos filhos apresentam correlações dessas crenças com o Papel-práticas holísticas”. Com base nos dados analisados estatisticamente percebemos que no caso dos pais com crenças holísticas obtiveram-se correlações significativas e de magnitude elevada.

A hipótese operacional 4 definiu a seguinte afirmação: “Pais possuidores de crenças com predominância tecnicista sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos apresentam correlações dessas crenças com o papel tecnicista”. Relativamente a esta afirmação foi identificada a correlação negativa baixa com o papel tecnicista.

4.2 As práticas, ambientes, crenças e a importância do papel dos pais em função das habilitações e do nível socioeconómico (NSE) dos pais

De acordo com o terceiro objetivo deste estudo, nos propomos a analisar as influências das condições sociodemográficas dos pais nas crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, práticas e ambientes de literacia familiar. Partimos da Hipótese Geral II, segundo a qual se afirma um efeito relativo aos estatutos socioculturais distintos.

Baker (2013) demonstrou que o envolvimento tanto de pais como de mães, em atividades de literacia familiar, resulta positivamente no desenvolvimento da criança, em

especial na ampliação das suas capacidades de literacia, mas não estabelece diferenças de práticas e crenças realizadas pelos progenitores. Lopes (2015) alcança este contexto, porém não surgiram diferenças significativas entre os géneros, sendo que no envolvimento quanto à literacia ambos colaboram.

De forma mais oportuna — para melhor perceber se o possível efeito do estatuto sociocultural difere entre géneros —, neste estudo inicialmente estabelecemos dois subgrupos segundo o género: «grupo de mães» e «grupo de pais», sendo que logo após compararmos os resultados em cada grupo percebemos diferenças pertinentes, sobretudo em função das habilitações da mãe.

Nas crenças de práticas e hábitos segundo as habilitações dos dois subgrupos, as mães apresentaram diferenças significativas na dimensão tecnicista-prática (criança), devido ao facto de as mães até ao 3º ciclo apresentarem médias superiores por comparação com as mães com outras habilitações. No subgrupo dos pais não foram encontradas diferenças.

Relativamente a importância do papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita, as mães apresentaram diferenças no Papel-Tecnicista, sendo que essas mães de habilitações até o 3º ciclo obtiveram uma média superior relativamente às mães de habilitação de ensino superior e pós-graduada. Também foram identificadas diferenças entre as mães com o ensino secundário e as que possuem formação superior.

No subgrupo dos pais, foram observadas diferenças significativas quanto ao papel-leitura de histórias, verificando-se que os pais com habilitação em pós-graduação tiveram uma média superior aos pais com o 3º ciclo e ensino secundário. É interessante notar que as mães com pós-graduação também valorizam mais este papel dos progenitores do que as que têm habilitações do ensino secundário e superior. Sobressai assim a formação pós-graduada na valorização deste papel dos pais.

Em função do nível socioeconómico da família, estabelecemos comparações relativamente a crenças, sendo que as famílias com o NSE baixo tendem a apresentar crenças da dimensão tecnicista-criança e um papel tecnicista. Os níveis socioeconómico médio/alto mostraram uma dimensão holística, com práticas de treino e valorizaram o papel-leitura de histórias.

Então, a hipótese operacional 6: “Pais que apresentam Nível Socioeconómico (NSE) médio/alto e com habilitações mais elevadas mostram-se com crenças mais

holísticas e menos tecnicistas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do que os pais com estatuto sociocultural baixo” foi confirmada em diversos aspetos com base nas análises estatísticas, segundo as habilitações do grupo das mães (Tabela 19) e também segundo o NSE da família (Tabela 25).

Já a hipótese operacional 7, onde se afirma que: “Pais de NSE baixo e menores habilitações desenvolvem mais práticas do dia-a-dia e de entretenimento do que os de estatuto sociocultural alto”, não foi confirmada, pois as ANOVAs realizadas não revelaram diferenças significativas (Tabelas 18, 21 e 24), verificando-se que a prática mais predominante em todos os grupos socioeconómicos vem a ser a prática de treino, como podemos observar na Tabela 24.

A hipótese operacional 8 onde se diz que: “As práticas de treino são mais desenvolvidas e o papel técnico dos pais é mais valorizado por pais de NSE baixo e menores habilitações do que pelos pais de NSE médio/alto e maiores habilitações” foi parcialmente confirmada através da análise de dados apresentados nas Tabelas 20, 24 e 26. Apesar de não haver diferenças nas práticas de treino, há diferenças no papel atribuído aos pais, sendo que o NSE baixo revela uma conceção mais técnica, assim como as mães com menores habilitações.

Quanto à hipótese operacional 9, onde tecemos a afirmação: “O ambiente de literacia familiar apresentado pelos pais de NSE médio/alto mostra-se mais diversificado do que o dos pais de NSE baixo”, pelo prisma das análises de conteúdo e estatísticas, percebemos que em todos os níveis socioeconómicos se apresentaram materiais adequados ao desenvolvimento da literacia emergente. Quanto à utilização desses materiais, em sua maioria estão a disposição da criança de forma que esta pode ter a autonomia para buscá-lo e utilizá-lo, porém o computador é muito usado para entretenimento e quase nunca utilizado como instrumento para o desenvolvimento da literacia emergente. Importa acrescentar que não se encontraram diferenças entre os diferentes estatutos de NSE relativamente às práticas desenvolvidas, o que permite dizer que há uma certa homogeneidade. Apenas se registaram algumas diferenças nas conceções e no papel atribuído aos pais.

4.3 Promoção da literacia

No último ponto da discussão do Estudo 1, pretendemos identificar em que medida os pais referem as estratégias que permitam fomentar o envolvimento parental na promoção da literacia familiar.

Os pais que participaram desta amostra acreditam que a literacia familiar é importante para a aprendizagem da linguagem escrita e que a literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus filhos, sendo que as estratégias conjuntas escola-família são percebidas pelos pais como forma de ampliar as possibilidades de desenvolvimento biopsicossocial da criança. Nas três afirmações relacionadas com os aspetos referidos, as médias de resposta mantiveram-se entre 5 e 6 — ou seja, importante ou muito importante.

Quando os pais foram abordados sobre a promoção da literacia pelas instituições sociais (familiar, escolar e política), a maioria atribuiu uma maior importância às instituições familiar e escolar.

Capítulo V — Metodologia — Estudo 2

Reiterando o que já foi exposto no Estudo 1, relembramos que dividimos esta pesquisa em dois eixos. No primeiro momento, abordámos a literacia no contexto familiar; e agora, no Estudo 2, trataremos da literacia no contexto escolar através do contributo dos educadores de infância.

Visando atender aos objetivos propostos e com base nos dados da amostra recolhida, na apresentação de resultados no capítulo seguinte, caracterizamos as conceções e as práticas dos educadores de infância. Seguidamente, buscamos compreender quais as percepções dos educadores inquiridos quanto à importância da literacia no desenvolvimento da criança e o grau colaborativo das instituições sociais (familiar, escolar e política) na promoção da literacia.

Apresentamos de seguida a caracterização da amostra, instrumento e procedimentos na recolha e tratamento de dados.

5.1 Participantes

A amostra foi composta por 21 educadoras. Os dados foram recolhidos nos concelhos de Figueira da Foz ($n=5$, 29.4%), Condeixa-a-Nova ($n=4$, 23.5%) e Coimbra ($n=8$, 47.1%), não há informação para quatro educadoras.

Trabalhavam na rede pública 52.4% ($n=11$) das educadoras e as restantes 47.6% ($n=10$) na rede privada. Apenas uma instituição de educação de infância tinha fins lucrativos. Três educadoras não responderam a esta questão.

Tabela 29. Caracterização da instituição

	<i>N</i>	%
Localidade		
Figueira da Foz	5	29.4
Condeixa	4	23.5
Coimbra	8	47.1
Rede		
Rede pública	11	52.4
Rede privada	10	47.6
Fins		
Sem fins lucrativos	17	94.4
Com fins lucrativos	1	5.6

A maior parte das inquiridas tem como grau académico a licenciatura 66.7% ($n=14$), 28.6% ($n=6$) têm bacharelato e apenas uma tem mestrado. Oito referiram ter outra licenciatura.

As idades variaram entre os 31 e os 59 anos com uma média de 49.42 ($DP=7.08$). O tempo de serviço mínimo foi 10 anos e máximo 37, com uma média de 26.67 ($DP=7.79$).

O tempo de serviço no atual Jardim de Infância oscilou entre um ano e 32 anos, em média 14 anos ($DP=10.47$).

Tabela 30. Caraterização das educadoras

	<i>N</i>	%
Grau académico		
Bacharelato	6	28.6
Licenciatura	14	66.7
Mestrado	1	4.8
	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade	49.42	7.08
Tempo de serviço	26.67	7.79
Tempo de serviço atual Jardim de Infância	14.00	10.47

Buscámos saber sobre se o trabalho que as educadoras efetivam com o grupo de crianças tinha ou não como guia um modelo curricular específico de educação pré-escolar.

Na análise estatística com base na Tabela 32, apresentada mais a frente, 81% das educadoras afirmam que o trabalho que desenvolvem em seu trabalho no Jardim de Infância baseia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Através da análise da Tabela 31, verificamos que para além das OCEPE's as educadoras seguem outros modelos metodológicos específicos, sendo que estes formaram as bases para conceções e práticas.

Tabela 31. Modelos curriculares

Modelos curriculares	Frequência	Porcentagem
Método João de Deus	9	42.9%
Pedagogia de Projeto	4	19%
Não responderam	4	19%
Nenhum modelo	1	4.8%
MEM ⁷	1	4.8%
High-Scope ⁸	1	4.8%
Pedagogia da Situação	1	4.8%

Dos educadores que baseiam seu trabalho em algum modelo curricular 9 (42.9%) seguem o Método João de Deus; 4 (19%) o modelo Pedagogia de Projeto; 1 (4.8%) MEM; 1 (4.8%) High-Scope; 1 (4.8%), Pedagogia da Situação. Uma das educadoras não segue modelo algum; e, 4 educadoras (19%) optaram por não responder.

5.2 Instrumento

No espaço pré-escolar tem-se efetuado inúmeras investigações pretendendo identificar nas salas dos Jardins de Infância as práticas desenvolvidas. Outro objetivo visa relacionar as práticas com as concepções que os educadores têm sobre literacia emergente. Não obstante, as práticas formais e informais vivenciadas pelos educadores de infância diferenciam-se quanto às concepções sobre o processo de aprendizagem e sobre o papel do educador.

Neste percurso investigativo iremos utilizar um questionário (Anexo II) como instrumento de recolha de dados que aspira, em sua primeira parte (questões 1, 2 e 3), a caracterização dos participantes do estudo (idade, sexo, formação, tempo de experiência profissional com Educação Pré-escolar), do estabelecimento em que trabalha (rede pública/privada, com/sem fins lucrativos), do uso de modelos curriculares de Educação Pré-escolar.

⁷ MEM – Movimento da Escola Moderna.

⁸ O modelo High/Scope é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. Podemos dizer ser um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional. Ancorado nas teorias de Jean Piaget e seus seguidores acerca do desenvolvimento infantil, o modelo considera a criança como aprendiz activo que aprende melhor a partir das actividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflecte.

Na segunda parte deste questionário (itens englobados na questão 4.1), buscamos perceber as concepções e práticas dos educadores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Este instrumento foi traduzido e adaptado da versão portuguesa do *Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule* (PPLLIS) (Lynch, *et al.*, 2006; Marques, 2011, Mata, 2010). Originalmente este instrumento foi utilizado para analisar as concepções dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever, quais os tipos de atividades que os pais desenvolvem com os seus filhos em torno da literacia.

Nesta parte, o instrumento utilizado foi adaptado para perceber as concepções dos educadores face à aprendizagem da leitura e da escrita, como sendo mais apoiada nas abordagens de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais (tecnicista). O conjunto de itens 4.1 (4.1.1 a 4.1.32) é composto por 32 afirmações (o item 4.1.28 foi desconsiderado por apresentar um erro gráfico que ocasionou a omissão de dados), sobre as quais as educadoras referem «concordo totalmente» ou «discordo totalmente», numa escala do tipo Likert de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo e discordo totalmente). Os itens destinados para cada uma das concepções encontravam-se de forma alternada ao longo do questionário.

Calculada a soma dos escores dos vários itens, para a análise das concepções das educadoras, a crença que predominou foi a «mais holística» e nenhuma se classificou como tecnicista, tal como veremos adiante.

Nas questões 4.2 a 4.8, que constituem a terceira parte do instrumento, foram colocadas questões abertas que nos possibilitaram perceber os comportamentos e atividades destas educadoras no âmbito da literacia.

Na quarta parte do instrumento encontra-se o quinto conjunto de itens (5.1 e 5.2), sendo este inédito, o qual abordou com respostas em escalas tipo Likert, a percepção das educadoras sobre a importância da literacia para o desenvolvimento global da criança (cognitivo, afetivo, social), a importância da cooperação entre a família e a escola e o grau de colaboração das diferentes instituições (política, escolar e familiar) na promoção da literacia.

5.3 Procedimentos

5.3.1 Procedimentos na Recolha de Dados

A recolha de dados ocorreu nos meses de maio a julho de 2017. Inicialmente foi estabelecido contacto com as instituições de Educação Pré-Escolar através de e-mails, ligações telefónicas e visitas presenciais. Após as devidas autorizações para a realização da investigação, foram entregues 36 questionários as coordenadoras e diretoras, que mediarão a entrega e recolha destes junto às educadoras de infância. O instrumento foi acompanhado por um texto que explicava a proposta do estudo, a garantia do anonimato e confiabilidade da informação recolhida e nossos agradecimentos pela colaboração, solicitando-se o consentimento informado (Anexo II). Foram entregues, em alguns estabelecimentos de ensino do Distrito de Coimbra, 36 questionários de educadores de infância e tivemos o retorno de 21 questionários no ato da recolha.

5.3.2 Procedimentos de Tratamento de Dados

Nos procedimentos de tratamento dos dados da amostra, relativamente a primeira e última parte do instrumento utilizado, os resultados basearam-se na frequência das respostas recolhidas.

Na segunda parte utilizamos o tratamento dado ao instrumento original PPLLIS (Lynch, *et al.*, 2006) como já referenciado no item «*instrumentos*».

Quanto à terceira parte, foram usadas na análise das respostas as categorias de referência de Lynch *et al.* (2006): ensino (atividade de instrução de leitura e escrita), ambiente (apoio à literacia da criança), literacia emergente (proporcionar a participação de atividades de literacia), desenvolvimento (promoção de desenvolvimento global das crianças) e outras (respostas que não mantinham uma relação com as já citadas).

Quanto aos procedimentos na análise estatística, seguimos o processo e critérios descritos no Estudo 1 (ponto 2.3.2), onde referimos já alguns aspetos referentes a este Estudo 2.

CAPÍTULO VI — RESULTADOS — ESTUDO 2

Este Estudo 2 foi realizado com o propósito de conhecer e analisar as concepções das educadoras de infância participantes sobre a aprendizagem da linguagem escrita, identificar fatores que influenciariam o seu pensar e perceber se há uma relação entre as concepções e suas práticas (relação esta analisada apenas qualitativamente).

Em conformidade com os dados recolhidos, apresentaremos os principais resultados de nosso estudo.

Na apresentação de resultados daremos primazia à análise descritiva pormenorizada e análise de eventuais relações entre as variáveis.

6.1 Análise estatística descritiva preliminar

Nas três questões analisadas em seguida (Tabela 32), foi solicitado a cada educadora que assinalasse o grau de adequação numa escala de 4 pontos (1 nada adequado; 4 muito adequado).

Relativamente à adequação da formação para as tarefas que desenvolve o grau médio de concordância foi de 3.95 ($DP=0.22$), apenas uma educadora assinalou 3 e todas as restantes assinalaram 4.

O trabalho desenvolvido no jardim de infância baseia-se nas Orientações Curriculares, obteve uma média de 3.81 ($DP=0.40$), 81% assinalou 4 (muito adequado).

A adequação do conhecimento sobre literacia recebeu uma resposta média de 3.52 ($DP=0.51$), 52.4% assinalaram 4 e as restantes assinalaram 3.

Tabela 32. Grau de adequação da formação, fundamentação da prática nas OC, e conhecimento de literacia

Questões	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
2.7 Considera que a sua formação é adequada para as tarefas que desenvolve	3.95	0.22	4
3.1 Em que grau considera que o trabalho que desenvolve no jardim de infância se baseia nas Orientações Curriculares (OC) para a Educação Pré-Escolar	3.81	0.40	4
3.2 Em que grau considera adequado o seu conhecimento sobre literacia na Educação Pré-escolar	3.52	0.51	4

O trabalho com o grupo de crianças baseia-se num modelo curricular específico para 81% ($n=17$) educadoras. E em 90.5% ($n=19$) das respostas, a sala está organizada por áreas distintas.

Foi utilizada uma escala adaptada por Marques (2011) para avaliar as concepções acerca da aprendizagem da linguagem escrita, que permite a classificação em concepções predominantemente holísticas ou predominantemente tecnicistas. Começamos por apresentar a análise descritiva dos itens (antes da inversão) para compreensão de cada aspeto em particular (Tabelas 33 e 34).

Passamos a enumerar as frases que receberam maior concordância, com médias de 4 ou mais:

9 Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens ($M=4.86$, $DP=0.36$).

7 Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido ($M=4.86$, $DP=0.36$).

25 Falar com crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever ($M=4.76$; $DP=0.44$).

4 As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita ($M=4.76$; $DP=0.44$).

27 Levar as crianças a fingir que estão a fazer uma lista de compras consigo ajuda-as a aprender a ler e escrever ($M=4.62$, $DP=0.50$).

30 É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem ($M=4.56$, $DP=0.62$).

23 Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever ($M=4.52$, $DP=0.60$).

24 As crianças aprendem coisas importantes acerca da leitura e escrita antes de serem ensinadas no jardim de infância ou na escola ($M=4.43$; $DP=0.81$).

26 Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e escrever ($M=4.33$, $DP=0.73$).

5 Uma criança beneficia em ouvir repetidas vezes as suas histórias preferidas, que até já sabe de cor ($M=4.19$, $DP=1.21$).

8 É importante confirmar a compreensão da criança fazendo-lhe algumas perguntas no final de cada história ($M=4.00$, $DP=1.05$).

20 Uma criança pode começar a escrever antes de saber ler ($M=4.00$, $DP=1.05$).

Os itens que receberam um menor grau de concordância, com médias de 2 ou menos, foram:

6 Está a criar um mau hábito a criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler ($M=2.00$; $DP=1.17$).

22 Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim de infância ou na escola ($M=2.00$, $DP=0.77$).

16 Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever ($M=1.90$; $DP=1.09$).

10 A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como.

12 A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros ($M=1.67$, $DP=0.97$).

13 É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e textos, antes de começar a escrever por si própria ($M=1.62$; $DP=0.80$).

Tabela 33. Análise descritiva dos itens da escala de concepções acerca da leitura e da escrita

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
1 Uma criança aprende a ler começando a aprender as letras e respectivos sons, depois palavras, depois frases e por fim histórias.	3.95	1.47	5
2 Ensinar uma criança a reconhecer globalmente palavras isoladas constitui uma técnica adequada para a ensinar a ler.	2.95	1.39	4
3 Uma criança necessita de livros de exercícios para aprender como se lê.	2.10	1.14	2
4 As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.	4.76	0.44	5
5 Uma criança beneficia em ouvir repetidas vezes as suas histórias preferidas, que até já sabe de cor.	4.19	1.21	5
6 Está a criar um mau hábito a criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler.	2.00	1.17	2
7 Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido.	4.86	0.36	5
8 É importante confirmar a compreensão da criança fazendo-lhe algumas perguntas no final de cada história.	4.00	1.05	4
9 Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens.	4.86	0.36	5
10 A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas.	1.80	1.06	1
11 É necessário que a criança conheça as letras do alfabeto e respectivos sons antes de começar a escrever.	2.81	1.75	2
12 A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros.	1.67	0.97	1
13 É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e textos, antes de começar a escrever por si própria.	1.62	0.80	1
14 Uma criança deve ser encorajada a escrever apenas palavras simples e frases curtas quando começa a escrever.	2.81	1.21	3
15 As tentativas de escrita de uma criança pequena estão relacionadas com o desenvolvimento posterior da escrita de mensagens, histórias, etc.	3.76	1.18	4
16 Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever.	1.90	1.09	1

Tabela 34. Análise descritiva dos itens da escala de concepções acerca da leitura e da escrita (cont.)

Itens	M	DP	Md
17 Uma criança pode começar a escrever antes de ter aprendido a soletrar bem as palavras.	3.70	1.03	4
18 Deve corrigir uma criança se esta escrever ?ML? para a palavra? MEL?	3.52	1.08	3
19 A confusão de uma criança entre as letras ?b? e ?d? ou ?p? e ?q? indica um grande problema.	2.38	1.02	2
20 Uma criança pode começar a escrever antes de saber ler.	4.00	1.05	4
21 Aprender a ler e a escrever é semelhante a aprender a falar, já que a criança aprende estas coisas gradualmente.	3.81	1.12	4
22 Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim de infância ou na escola.	2.00	0.77	2
23 Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever.	4.52	0.60	5
24 As crianças aprendem coisas importantes acerca da leitura e escrita antes de serem ensinadas no jardim de infância ou na escola.	4.43	0.81	5
25 Falar com crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever.	4.76	0.44	5
26 Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e escrever.	4.33	0.73	4
27 Levar as crianças a fingir que estão a fazer uma lista de compras consigo ajuda-as a aprender a ler e escrever.	4.62	0.50	5
29 Deve ser da total responsabilidade da escola do 1º Ciclo ensinar as crianças a ler e a escrever.	3.89	1.28	4
30 É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem.	4.56	0.62	5
31 As crianças devem ter determinada idade antes de começarem a aprender ler e a escrever.	2.72	1.49	3
32 As crianças necessitam de um treino com base na coordenação olho-mão, no reconhecimento de formas e em outros aspetos antes de aprenderem a ler e a escrever.	3.76	0.90	4

Para obter uma pontuação total, da forma como é proposta pela autora, foram invertidos os itens referentes a crenças tecnicistas (1, 3, 10, 11, 12, 13, 16). Foi desconsiderado o item 28 por ter 43% de dados omissos.

As pontuações no questionário de crenças acerca da aprendizagem da leitura e da escrita variou entre 99 e 129 (Tabela 35), com uma média de 116.86 (DP=7.39).

Tabela 35. Pontuação mínima, máxima e média no questionário de crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Mínimo	Máximo	Média	DP
99	129	116.86	7.39

Na classificação com quatro categorias (muito tecnicista, mais tecnicistas, mais holísticas, muito holísticas) 90.5% ($n=19$) das educadoras classificaram-se na categoria “mais holísticas” e apenas duas (9.5%) em “muito holísticas”. Nenhuma se classificou como tecnicista.

Na classificação com três categorias (tecnicistas, mistas, holísticas), classificaram-se como mistas 90.5% ($n=19$).

Todas as educadoras (100%) afirmaram conseguir aplicar o que acreditam acerca da leitura e da escrita no seu jardim de infância.

Foi solicitado que fosse expresso o grau de concordância com quatro afirmações, para cada uma das quais havia uma escala de cinco pontos — de concordo totalmente (1) a discordo totalmente (5). Para uma melhor compreensão dos resultados as repostas foram recodificadas de forma a uma maior pontuação corresponder a uma maior concordância.

Verificamos uma elevada concordância com as quatro afirmações propostas (Tabela 36). No item “A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar” a média das respostas foi de 4.67 ($DP=0.58$). No item “literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento afetivo das crianças em idade pré-escolar” a resposta média foi 4.38 ($DP=1.02$). No item “A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar” a média foi também elevada, 4.52 ($DP=0.68$). Por fim no item “É importante realizar estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia” a média foi 4.57 ($DP=0.51$).

Tabela 36. Grau de concordância com as afirmações acerca da promoção de literacia

Questões	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
5.1.1 A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar.	4.67	0.58	5
5.1.2 A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento afetivo das crianças em idade pré-escolar.	4.38	1.02	5
5.1.3 A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar.	4.52	0.68	5
5.1.4 É importante realizar estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia.	4.57	0.51	5

Quando questionados sobre a importância da colaboração das instituições política, escolar e familiar (Tabela 37) as mais valorizadas são a escolar ($M=5.75$, $DP=0.44$) e a familiar ($M=5.85$, $DP=0.37$).

Tabela 37. Importância da colaboração das diferentes instituições na promoção da literacia

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
Política	4.05	1.58	4
Escola	5.75	0.44	6
Família	5.85	0.37	6

A idade e o tempo de serviço não se correlacionaram com a pontuação na escala de conceções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, o tempo de serviço no atual jardim de infância obteve uma correlação significativa de sinal negativo de -.468, quer isto dizer que um maior tempo de serviço está associado a conceções mais tecnicistas (Tabela 38).

Tabela 38. Correlações de Spearman entre a pontuação na escala de conceções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita com a idade, o tempo de serviço e o tempo de serviço no atual JI (n=21)

	<i>r_s</i> (<i>p</i>)
Idade	.446 ^{ns} (.055)
Tempo de serviço	.368 ^{ns} (.101)
Tempo de serviço no atual JI	-.468* (.032)

**p*<.05; ^{ns} não significativo

6.2 Síntese dos resultados principais

6.2.1 Organização do espaço e dos materiais

À maneira de organizar o espaço da sala de atividades verificamos que 19 (90.5%) das educadoras afirmaram que sua sala está organizada por áreas distintas, restando apenas 3 (9.5%) que afirmaram que não. As áreas citadas pelas educadoras de suas salas estão descritas na Tabela 39.

Podemos observar por meio de análise de conteúdo, que as áreas do «Faz de conta» (90.5%) e «Jogos» (66.7%) são as mais citadas pelas educadoras e em seguida a

de «Bibliotecas» (52.4%). Em proporções próximas temos as áreas de leitura, escrita e matemática (33.3%); Expressão plástica (33.3%); Acolhimento e Informática (28.6%). Outra questão importante que nos chamou atenção é que as inquiridas que citaram a biblioteca, não referiram-na como uma das áreas para atividades que envolvem a leitura e a escrita.

Tabela 39. Descrição das áreas referidas pelas educadoras na organização de suas salas

Áreas da sala	Frequência	Porcentagem
Faz de conta (casinha/mercearia/garagem)	19	90.5%
Áreas de jogos	14	66.7%
Biblioteca	11	52.4%
Área de leitura, escrita e matemática	7	33.3%
Expressão plástica	7	33.3%
Acolhimento/reunião	6	28.6%
Área de informática /Computador	6	28.6%
Área de Projetos	2	9.5%
Quadros	2	9.5%
Área de ciências	1	4.8%

Em relação aos materiais que as educadoras consideram importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita citaram em primeiro lugar, os materiais de escrita e desenho (57.1%), como podemos observar na Tabela 40. Os jogos e livros surgem em segundo lugar, ambos com (47.6%). Logo seguido pelo papel em suas variações (tamanho e tipo) (42.9%). O computador (19%) e as letras (19%) móveis apresentaram igual citação por parte das educadoras. Jornais e revistas quadro, cartazes e panfletos também foram referenciado (14.3%), cada. Os menos citados foram abecedário, caderno, imagens com legendas e receitas culinárias com percentagens de 4.8%.

Tabela 40. Materiais que as educadoras consideram importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita

Materiais	Frequência	Porcentagem
Materiais de escrita e desenho (caneta, lápis, giz, marcadores, pincéis, tinta)	12	57.1
Jogos	10	47.6
Livros	10	47.6
Papel (tipos e tamanhos diversos)	9	42.9
Computador (cd's e internet)	4	19
Letras móveis	4	19
Jornais e revistas	3	14.3
Quadro	3	14.3
Cartazes e panfletos	3	14.3
Material de modelagem	2	9.5
Registros diversos	2	9.5
Abecedário	1	4.8
Caderno	1	4.8
Imagens com legendas	1	4.8
Receitas culinárias	1	4.8

Averiguamos que os sujeitos inquiridos consideram que os materiais de escrita (57.1%), jogos (46.7%), livros (46.7%) e papéis (42.9%) os principais materiais para o desenvolvimento da linguagem escrita. As percentagens que encontramos nas áreas de jogos (66.7%) e biblioteca (52.4%) apresentam semelhança com os dados dos jogos e livros. Quanto aos materiais de escrita/desenho somados aos de papéis, percebemos a proximidade dos dados com as áreas de leitura, escrita e matemática (33.3%) e expressão plástica (33.3%).

6.2.2 Caracterização das concepções dos educadores

Para caracterizar as concepções das educadoras participantes deste estudo utilizamos uma escala adaptada por Marques (2011) ao questionário PPLLIS (Lynch *et al.*, 2006). Ao avaliar as concepções acerca da aprendizagem da linguagem escrita, nos permitiu a classificação em concepções «predominantemente holística» ou «predominantemente tecnicista». Assim, como vimos anteriormente, apresentámos os dados da amostra nas Tabelas 33 e 34, com a análise descritiva dos itens para a compreensão de cada aspeto em

particular.

A análise das frases que receberam maior concordância, com médias de 4 ou mais, ou menor grau de concordância (médias de 2 ou menos) foi já anteriormente apresentada. Destacam-se as ideias com maior concordância: Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens; Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido; Falar com crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever; As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita; Levar as crianças a fingir que estão a fazer uma lista de compras consigo ajuda-as a aprender a ler e escrever; É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem; Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever; As crianças aprendem coisas importantes acerca da leitura e escrita antes de serem ensinadas no jardim de infância ou na escola; Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e escrever; Uma criança se beneficia em ouvir repetidas vezes as suas histórias preferidas, que até já sabe de cor; É importante confirmar a compreensão da criança fazendo-lhe algumas perguntas no final de cada história; Uma criança pode começar a escrever antes de saber ler.

As ideias que receberam um menor grau de concordância foram: Está a criar um mau hábito à criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler; Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim de infância ou na escola; Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever; A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas; A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros; É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e textos, antes de começar a escrever por si própria.

Efetivámos uma análise mais detalhada, tendo como base o somatório das respostas aos 31 itens ⁹ para que pudéssemos perceber as conceções destas educadoras de infância.

Os itens que remetiam para uma das conceções, emergente/holística ou tradicional/tecnicista, foram apresentados aleatoriamente no questionário. Quanto à

⁹ O item 28 foi anulado devido a erro gráfico.

pontuação de cada item, ela variava entre 1 e 5. Visto que eram um total 31 itens, o somatório podia variar entre 31 e 155.

Na Tabela 35 anteriormente apresentada, que nos mostra os resultados relativos às concepções dos educadores, podemos verificar que 19 (90.5%) das educadoras classificaram-se na categoria «mais holística» e apenas 2 (9.5%) em «muito holísticas». Quanto a «muito tecnicista» e a «mais tecnicista», nenhuma das inquiridas se classificou nestas categorias.

Assim, face a percentagem muito alta na categoria «mais holística», 90.5%, concluímos que as participantes deste estudo têm concepções de orientação «mais holística» e, completando os demais 9.5%, «muito holística». Os resultados indicaram que não existem educadoras com concepções «muito tecnicista» e nem «mais tecnicista».

Interpelámos as educadoras sobre as suas opiniões, face às faixas etárias mais adequadas para uma abordagem à linguagem escrita em jardim de infância.

Tabela 41. Idade adequada para abordagem à Linguagem Escrita

Idades	Frequência	Percentagem
3 anos	5	35.7%
4 anos	4	28.5%
5 anos	2	14.3%
Todas	2	14.3%
Depende de cada criança	2	14.3%

Desta maneira concluímos através da análise qualitativa das frequências das respostas (Tabela 41), que um número importante de educadores deste estudo considera que as crianças deverão receber uma abordagem à linguagem escrita entre os 3 (35.7%) e os 4 anos (28.5%), sendo menor o número (14.3%) que aponta a idade de 5 anos. Este resultado refere-se ao jardim de infância, que em Portugal tem início aos 3 anos de idade.

6.2.3 Comportamento e práticas dos educadores

Buscando compreender que tipo de atividade e comportamento têm face à literacia emergente, indagamos as educadoras sobre quais as cinco coisas mais importantes que estavam a fazer para ajudar as crianças do seu grupo, para a aprender a ler e escrever. Em uma análise de conteúdo foram obtidas as seguintes respostas: literacia emergente 65.1%,

ensino 20.9%, ambiente 9.3% e desenvolvimento 4.7%.

Visando uma melhor compreensão dos comportamentos dos educadores face à literacia, organizamos as respostas recolhidas à questão anteriormente referida, e de acordo com as cinco categorias de Lynch *et al.* (2006).

Em análise da Tabela 42 constatamos a predominância das atividades de literacia emergente (65.1%) pelos que integraram este estudo.

Tabela 42. Cinco coisas mais importantes para ajudar as crianças a aprender a ler e a escrever

Categorias	Frequências	% Referencias
Literacia emergente	56	65.1%
Ensino	18	20.9%
Ambiente Motivacional	8	9.3%
Desenvolvimento	4	4.7%
Outras	-	-

Entende-se que as atividades de literacia emergente são consideradas as mais importantes para estas educadoras, para ajudar o seu grupo a aprender a ler e escrever.

Em primeira análise podemos observar que este resultado se encontra em conformidade com o resultado das conceções das educadoras.

Quanto a perceber as práticas auto relatadas pelos participantes, questionamos sobre quais as três atividades consideradas mais importantes a desenvolver no jardim de infância, numa abordagem à linguagem escrita.

Da análise de conteúdo que efetivamos, verificamos que as três atividades mais referidas foram o “contar histórias” 19 (46.3%), jogos 12 (29.3%) e atividades de expressão plástica 10 (24.4%). Assim, podemos verificar que as respostas coincidem com as da questão anterior.

Para melhor percebermos qual o tipo de atividade a que as educadoras se referem, organizámos estes resultados segundo as categorias de Lynch *et al.* (2006).

Em conformidade aos dados analisados, a Tabela 43 mostra-nos que as atividades de literacia emergente são as mais referidas (57.1 %), seguidamente as categorias do ambiente (39.7%) e ensino (28.6%) e o desenvolvimento (6.4%).

Tabela 43. Três atividades mais importantes numa abordagem à linguagem escrita

Categorias	Frequência	Percentagem %
Literacia emergente	36	57.1 %
Ensino	18	28.6%
Ambiente Motivacional	25	39.7%
Desenvolvimento	4	6.4%
Outras	-	-

Concluimos que as educadoras consideram as atividades de literacia emergente como as mais importantes numa abordagem à linguagem escrita e que valorizam mais o ambiente motivacional que físico.

Pretendemos saber qual a opinião destas educadoras sobre seu papel principal numa abordagem a linguagem escrita no jardim de infância. Utilizamos uma questão aberta, procedemos a análise de conteúdo das respostas recolhidas e organizamos os resultados de acordo com as cinco categorias de Lynch *et al.* (2006).

Na efetivação da análise da Tabela 44, verificamos que os sujeitos atribuem maioritariamente ao educador um papel principal na literacia emergente numa abordagem escrita (47.2%). Nesta categoria, identificamos nas referências das educadoras o papel de «incentivar e oportunizar a expressão verbal e escrita», sendo este o de maior frequência seguido da «descoberta da linguagem escrita e sua função», e «mediação de situações diversas de leitura e escrita». O indicativo relativo motivacional também foi registado na amostra (*e.g.*, estar atento à necessidade da criança).

Tabela 44. Papel principal do educador de infância numa abordagem à linguagem escrita

Categorias	Frequência	Percentagem %
Literacia emergente	10	47.2%
Ensino	2	9.52%
Ambiente Motivacional	7	33.33%
Desenvolvimento	4	9.52%
Outras	-	-

Podemos concluir que a maioria das educadoras considera que o seu papel principal, numa abordagem à linguagem escrita, não é essencialmente motivacional — embora também muito importante —, mas maioritariamente no âmbito da literacia emergente, proporcionando a participação em atividades de literacia, havendo intervenção direta na aprendizagem da literacia do seu grupo de crianças.

Na questão em que abordamos as educadoras sobre sua prática educativa, quanto ao conseguir aplicar o que acreditavam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim de infância, todas as educadoras (100%) afirmaram conseguir aplicar o que acreditam acerca da leitura e escrita no seu grupo de crianças no jardim de infância.

6.2.4 Relação entre as concepções e os comportamentos e práticas dos educadores de infância

Visando identificar associações entre as concepções dos educadores de infância acerca da literacia, os comportamentos e atividades que referiam desenvolver, procedemos a uma análise de conteúdo. Foi percebido que há associações entre as concepções acerca da literacia emergente (mais holísticas) e as referências a atividades de literacia emergente. Identificamos também relações entre as concepções (mais holísticas) e as referências a características do ambiente motivacional de aprendizagem.

6.2.5 Relação entre as concepções e os principais objetivos

Ao perguntarmos as educadoras quais os principais objetivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita e após análise de conteúdo dos resultados obtidos, os objetivos mais referidos (Tabela 45) foram “compreender a funcionalidade da escrita”, 14 (40%) e o “envolver tarefas de escrita” 8 (22.9%), “desenvolver a linguagem oral” 7 (20%) e o “gostar de ler” 6 (17.1%). Retomando a Tabela 35, onde há predominância de concepções «mais holísticas», percebemos que os objetivos mais referidos parecem ter a sua origem na concepção predominante.

Tabela 45. Principais objetivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita no jardim de infância

Objetivos	Frequência	Percentagem%
Compreender a funcionalidade da escrita	14	40%
Envolver em tarefas escritas	8	22.9%
Desenvolver a linguagem oral	7	20%
Gostar de ler	6	17.1%

Podemos concluir que os objetivos citados pelas educadoras relacionados com a

literacia apresentam uma concepção mais próxima de uma abordagem holística e mista.

6.2.6 Relação entre idade, tempo de serviço e concepções

Buscámos saber se existia alguma relação entre a idade e o tempo de serviço no atual jardim de infância e as concepções destes educadores de infância.

No que se refere às concepções, tal como podemos constatar pelos dados da Tabela 38, quanto mais tempo de serviço na atual instituição mais se observam concepções mais tecnicistas. Apesar de as educadoras serem tendencialmente holísticas (ou mistas) e nenhuma tecnicista, um maior tempo de serviço no jardim de infância está associado a um maior distanciamento das práticas holísticas. Ou seja, maior tempo de serviço no jardim de infância, menos práticas holísticas.

O tempo de serviço no atual Jardim de Infância obteve uma correlação significativa de sinal negativo de -0.468 , quer isto dizer que um maior tempo de serviço está associado as concepções mais tecnicistas.

Também concluímos que idade e o tempo de serviço não se correlacionaram com a pontuação na escala de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

6.2.7 Estabelecimento de trabalho, formação e concepções sobre literacia

Na escala de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, educadoras com licenciatura obtiveram uma média de 115.43 ($DP=7.68$) e as educadoras com bacharelato uma média de 120.83 ($DP=6.11$), sendo que a diferença não foi estatisticamente significativa ($U=24.50$, $p=.153$).

As educadoras da rede pública ($M=120.36$, $DP=6.70$, Mean Rank= 13.64) evidenciaram concepções mais holísticas que as educadoras da rede privada ($M=113.00$, $DP=6.32$, Mean Rank= 8.10), sendo que a diferença foi estatisticamente significativa ($U=26.00$, $p=.043$).

Assim, concluímos que a formação académica não influenciou este grupo de educadoras em suas concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Porém a diferença relativa às concepções das educadoras da rede privada e da pública foi percebida, verificando-se que as da rede pública se apresentaram mais holísticas que as da rede

privada.

6.2.8 A promoção da literacia

As educadoras de infância que participaram deste estudo foram inquiridas sobre em que grau concordavam com afirmações acerca da promoção de literacia, isto é, sobre a literacia como meio de ampliação das possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, como também sobre a importância de realização de estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia. Solicitámos que fosse atribuído um grau de concordância com quatro afirmações, para cada uma das quais havia uma escala de cinco pontos, de concordo totalmente (1) a discordo totalmente (5). Para uma melhor compreensão dos resultados, as repostas foram recodificadas de forma a uma maior pontuação corresponder a uma maior concordância.

Podemos concluir, com base na Tabela 36, pela ocorrência de uma elevada concordância com as quatro afirmações propostas acerca da literacia como instrumento de ampliação de possibilidades de desenvolvimento (cognitivo, afetivo e social) da criança pré-escolar e a importância das realizações de estratégias conjuntas (família-escola). Os itens de maior concordância foram “A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar” — a média das respostas foi de 4.67 ($DP=0.58$) —, e “A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar”, com a média de 4.52 ($DP=0.68$). Em terceiro lugar de concordância temos a afirmação “É importante realizar estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia”, sendo que a média foi 4.57 ($DP=0.51$). Por fim, surge a afirmação “A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento afetivo das crianças em idade pré-escolar”, onde a resposta média foi 4.38 ($DP=1.02$).

Ainda sobre a promoção da literacia, solicitámos a estas educadoras as suas opiniões sobre qual o grau de importância da colaboração das diferentes instituições (política, escolar e familiar) na promoção da literacia.

Para atribuir o grau de importância às três instituições havia uma escala de cinco pontos: de (1) nada importante até (5) muito importante. Para uma melhor compreensão dos resultados, as repostas foram recodificadas de forma a uma maior pontuação corresponder a uma maior importância.

Quando questionadas sobre a importância da colaboração das instituições política, escolar e familiar (Tabela 37), as mais valorizadas são a escolar ($M=5.75$, $DP=0.44$) e a familiar ($M=5.85$, $DP=0.37$).

Podemos concluir que as educadoras que participaram deste estudo atribuíram maior importância para a promoção da literacia à família — com uma média de 5.85 ($DP=0.37$), seguida pela instituição escolar com uma média de 5.75 ($DP=0.44$). E por último a instituição política com média de 4.05 ($DP=1.58$).

Capítulo VII — Discussão — Estudo 2

Neste tópico apresentaremos os comentários aos resultados relativos ao Estudo 2, cujos dados foram recolhidos junto das educadoras de infância. Para uma melhor abordagem dos objetivos e hipóteses, subdividimos este capítulo em 5 partes: (i) análise e caracterização das conceções e práticas dos educadores de infância; (ii) compreensão do papel do educador de infância na aprendizagem da linguagem escrita na educação pré-escolar; (iii) estabelecimento de relações entre conceções, práticas de literacia e outras variáveis (formação, tempo); (iv) ambiente de literacia escolar (materiais e organização do espaço); e (v) promoção da literacia.

7.1 Análise e caracterização das conceções e práticas dos educadores de infância

Em estudos anteriores (Lynch *et al.*, 2006; Marques, 2011; Miller e Smith, 2004), os educadores que compuseram as amostras demonstraram que as suas práticas coincidem com suas conceções, relativamente à literacia emergente. Quanto mais proximidade tiveram com as conceções holísticas, maior a tendência a referirem-se a atividades de literacia emergente.

No estudo proposto, identificamos a predominância da conceção «mais holística», com 90.5%, e seguidamente da conceção «muito holística».

Em relação às suas práticas, as educadoras inquiridas consideram as atividades de literacia emergente as mais importantes (Tabelas 42 e 43).

Em face destes dados, trazemos a hipótese operacional 10: “Os educadores de infância que alicerçam as suas conceções numa abordagem mais holística, acerca da aprendizagem da literacia, adotam mais as práticas de literacia emergente do que os educadores que se alicerçam nas abordagens mais tradicionais — ou seja, mais tecnicistas”.

A primeira parte da hipótese encontra-se, em parte, conforme os dados da amostra relativamente às conceções mais holísticas referidas pelos educadores, assim como às práticas de literacia emergente, porém não podemos efetivar a comparação com a conceção tecnicista por não ter havido registo desta última em nosso estudo —, como também ocorre com as hipóteses operacionais 11: “Educadores de infância de conceções

com abordagens mais tradicionais face à aprendizagem da literacia desenvolvem mais práticas com predominância no ensino direto/habilidade do que os educadores que se apoiam numa abordagem mais holística”; e, 12: “Os educadores de infância que alicerçam as suas conceções numa abordagem mais holística, acerca da aprendizagem da literacia, mostram-se mais preocupados com o ambiente físico e emocional do que os educadores que se apoiam em abordagens mais tradicionais”. Assim, estabelece-se desde já a busca de uma continuidade desta investigação onde futuramente retomaremos estas hipóteses.

7.2 Compreensão do papel do educador de infância na aprendizagem da linguagem escrita na educação pré-escolar

Visando compreender o papel do educador de infância na aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância, recolhemos dados através de uma questão aberta e que trabalhamos recorrendo a análise de conteúdo. Os inquiridos percebem-se no papel de promotor de literacia emergente (*e.g.*, “incentivar e oportunizar as expressões verbal e escrita”, “mediar a descoberta da linguagem escrita e sua funcionalidade junto às crianças do seu grupo”, “mediação de diferentes formas de leitura e escrita”), intervindo de forma direta na aprendizagem da literacia nas crianças. Marques (2011) observou de modo diverso, ao abordar o papel do educador em seu estudo, considerando-o motivacional e que não havia intervenção de forma direta na aprendizagem da linguagem escrita.

7.3 Conceções, práticas de literacia e outras variáveis

Neste ponto, pretendemos perceber as associações entre conceções, práticas e as variáveis tempo de serviço, tempo de atuação no atual Jardim de Infância, idade, formação e estabelecimento de trabalho, analisando se em função das últimas variáveis, estas apresentam diferenças nas atividades e saberes de literacia.

Cassidy e Lawrence (2000) ao se referirem às crenças dos professores, afirmam que com o aumentar da idade e experiência, as crenças se fortalecem ajudando-os a determinar quais os saberes mais pertinentes para a construção de um espaço de autoria e de reconstrução do conhecimento. Miller e Smith (2004) em seu estudo chegaram à mesma conclusão, considerando que as experiências estabelecem ligações com as

concepções dos educadores. A nossa investigação encontra-se em conformidade com alguns aspetos que podemos inferir dos resultados aqui citados, embora contrariando outros.

Inicialmente constatamos que quanto maior o tempo de serviço no atual Jardim de Infância, mais a concepção tecnicista se edifica, decrescendo a referência a concepções holísticas. No que diz respeito à idade e ao tempo de serviço, não foram encontradas relações com as concepções acerca da aprendizagem de leitura e escrita. Futuramente, interessa investigar mais estas questões junto de uma amostra mais vasta e diversificada de educadores.

Quanto à formação académica, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, registamos que educadoras com licenciatura se apresentaram com uma menor pontuação na escala de concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita em relação às que tinham bacharelato.

No que respeita ao estabelecimento de trabalho, segundo a sua pertença ao ensino público ou privado, encontramos diferenças significativas. As educadoras que atuam na rede pública mostraram-se com concepções mais holísticas em comparação com as da rede privada.

Assim, face à hipótese operacional 13, onde afirmamos que “As diferenças nas variáveis como idade, formação, tempo de exercício da função e a pertença a rede pública ou privada provocam diferenças nas concepções dos educadores de infância acerca da aprendizagem da literacia e suas práticas”, os nossos resultados permitem aceitá-la parcialmente. Confirmamos assim que as variáveis tempo de exercício da função no atual Jardim de Infância e a pertença a rede pública ou privada parecem ser promotoras de mudanças nas concepções dos educadores de infância, ora relacionadas entre si, ora vistas de forma mais reservada.

7.4 Ambiente de literacia escolar

Segundo Alves Martins e Niza (1998) aos educadores tornam-se fundamental a consciência da importância da criação de um ambiente educativo rico em possibilidades de linguagem escrita, cuja funcionalidade e significância se constitua como ponto de partida de intervenções promotoras de literacia. As Orientações Curriculares também

referenciam a importância da organização do ambiente, quando afirmam que “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (OCEPE, 2016, p. 26).

Na amostra recolhida para este estudo, 90.5% das inquiridas afirmaram que organizam a sala por áreas distintas. As áreas mais citadas foram as de «faz-de-conta», «jogos» e «biblioteca». As duas primeiras áreas foram citadas como espaço privilegiado para as atividades de leitura e escrita, sendo que entretanto não houve a mesma referência relativamente ao espaço da biblioteca.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens (OCEPE, 2016, p.26).

Ao tratarmos da questão dos materiais que as educadoras consideram importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita, percebemos que os mais valorizados foram os de escrita e desenho, jogos e livros — o que não causa nenhuma surpresa, pois estabelecem relações com a composição dos ambientes já citados.

7.5 Promoção da literacia sob o prisma do educador de infância

As participantes deste estudo foram questionadas sobre o uso da literacia como instrumento de ampliação das possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social; e ainda sobre a importância da realização de estratégias conjuntas (escola-família) para promover a literacia emergente. Identificamos uma elevada concordância com as afirmações referentes a estas ideias. Os itens registaram grande concordância (com médias a oscilar entre 4.67 e 4.38) e foram, em média, mais preferidos na seguinte ordem decrescente: “A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar”, “É importante realizar estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia”, ($M= 4.57$) ($DP=0.51$), “A literacia amplia as

possibilidades de desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar” e, com a menor média, “A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento afetivo das crianças em idade pré-escolar”. Em conformidade com o esperado, foi reconhecida grande importância por parte das educadoras as quatro afirmações. Deve no entanto salientar-se o facto de a referência a estratégias conjuntas (família e escola) ser a segunda quanto ao grau de importância. Considerando este facto, fica clara a sua valorização pelos educadores.

Sobre o grau de importância na colaboração para a promoção da literacia através das instituições sociais, as educadoras atribuíram médias altas e muito próximas à familiar e escolar e uma média menor à política. Daqui também se conclui a importância dada pelos educadores à perspectiva de colaboração de instituições, com especial valorização da família e da escola.

Capítulo VIII — Discussão — Relações estabelecidas entre o Estudo 1 e 2

O Jardim de Infância, numa estreita parceria com as famílias, assume um papel de grande relevância na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Estas competências são consideradas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. O desenvolvimento dessas competências parece, também, atenuar as diferenças existentes entre as crianças de meios favorecidos e as crianças de meios mais desfavorecidos, promovendo um melhor desenvolvimento destas últimas (Mota, 2010, p. 32).

Neste capítulo propomo-nos efetivar uma análise comparativa, de caráter qualitativo e com base no estudo descritivo efetuado, entre os dois eixos de investigação e para isso decidimos seguir a ordem das hipóteses estabelecidas no primeiro capítulo do estudo empírico, relativamente a este ponto.

Iniciamos por comentar a hipótese operacional 14 que afirma: “As conceções dos educadores de infância e as conceções dos pais sobre a aprendizagem e desenvolvimento da literacia são diferentes”. Esta hipótese não foi confirmada.

Com efeito, os pais que participaram neste estudo mostraram-se com uma crença de «dimensão holística» ($M=5.30$), escolhendo menos a «dimensão tecnicista» ($M=3.74$). Por seu lado, as educadoras apresentaram uma maior percentagem na conceção «mais holística» (90.5%) e «muito holística» (9.5%), não havendo referência às conceções «muito tecnicista» e «mais tecnicista». Assim, concluímos que no grupo de pais e educadores de infância há predominância das crenças e conceções holísticas, encontrando-se um acordo entre os dois grupos. No futuro, será interessante aprofundar esta aparente proximidade quanto às conceções sobre a aprendizagem e desenvolvimento da literacia.

Na hipótese operacional 15 abordamos as práticas, afirmando que: “Os tipos de práticas de literacia valorizados pelos pais são diferentes dos valorizados pelos educadores de infância”. Para o desenvolvimento das atividades de literacia, nos pais, a prática mais utilizada é a de treino, enquanto que na preferência das educadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita, prevaleceu a de literacia emergente. Tal como esperado, a hipótese foi confirmada. Com efeito, considerava-se uma diferença nas práticas, dado que um dos grupos (educadores) tem formação e experiência específica.

Abordamos na hipótese operacional 16: “Os educadores de infância e os pais apresentam opiniões diferentes sobre uso da literacia como instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança em idade pré-escolar”. A hipótese não foi confirmada. Neste aspeto, os pais e educadores de infância apresentaram opiniões iguais, mostrando compreender a importância da literacia para o desenvolvimento global da criança.

Na afirmação: “Pais e educadores de infância atribuem graus de importância diferenciados às instituições que compõem a tríade responsável pela promoção da literacia: «Família, Escola e Estado»” é trazida a hipótese operacional 17, a qual foi corroborada. Os educadores atribuíram à instituição escolar uma média de 5.75 ($DP=0.44$) e à familiar 5.85 ($DP=0.37$). Os progenitores acreditam que a escola e a família são igualmente responsáveis pela promoção da literacia, com a média de 5.76 cada. Nos dois grupos (pais e educadores), a instituição política vem em último lugar. Assim, todos os participantes desta amostra atribuíram uma maior importância, na colaboração para a promoção da literacia, às instituições familiar e escolar. Este resultado encontra-se de acordo com a perspetiva de Diogo e Picanço (Diogo, 1998, Picanço, 2012, cit in Abreu, 2016), os quais referem uma evolução das relações entre a escola e a família num sentido mais simétrico, próximo e de colaboração mais estreita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo parte da relevância da literacia para o desenvolvimento global do indivíduo.

A linguagem é o fio condutor das relações na ordem social, política e cultural e os processos que promovem sua efetivação vão além da esfera escolar e institucional.

Sem a linguagem, dificilmente haveria civilização, pois ela é o instrumento utilizado para influenciarmos e promovermos as mudanças necessárias à construção de uma vida melhor.

A linguagem verbal passou a ser desenvolvida a partir do momento em que o homem julgou necessário criar uma expressão sonora que representasse os elementos (signos arbitrários) que compunham o contexto no qual estava inserido e que movimentasse dinamicamente sua permanente evolução.

A leitura é uma modalidade de comunicação e o espaço onde o autor promove o movimento a partir de um enunciado, onde é recriado na esfera do significado pelo leitor transformando-se em «co-autor», através de um trabalho criterioso de decodificação, interpretação e inferência. A fim de que todo esse movimento ocorra exige-se habilidade, treinamento e aprendizagem para que o leitor alcance a ordem do texto e a orientação que a leitura o conduz — ou seja, a leitura implica alguma necessidade e condição de liberdade durante o processo de compreensão, de apreensão e de interação com o escrito e o universo representado por intermédio delas.

Na esfera do desenvolvimento da tecnologia da escrita, a intenção no tocante ao uso do grafema, revestindo-se de significado, a representação do pensamento e composição do sujeito autor. Trata-se ainda das habilidades diversas como as motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para codificação e decodificação.

Todas estas etapas são inicialmente promovidas a fim de impulsionar o desenvolvimento das capacidades analíticas, por isso nos sentimos provocados para a realização do presente estudo, que nos permitiu compreender e realçar as relações existentes entre a família e a escola na promoção da literacia emergente. Analisamos e caracterizamos as concepções, crenças, práticas, papéis dos pais e educadores e como se comportam os ambientes familiar e escolar.

O entrelace, na presente investigação, das percepções do universo familiar e escolar, quanto ao desenvolvimento da literacia e à aprendizagem da linguagem escrita, vem nos proporcionar questões que conduzem a reflexões e resultados para o melhoramento da aprendizagem da leitura e escrita junto de crianças em idade pré-escolar, assim como para a promoção da literacia num sentido mais abrangente que implica a compreensão de conceitos e práticas. Tanto quanto a revisão bibliográfica pôde mostrar, a realização de um estudo que engloba estes dois universos é inédita em Portugal.

Com efeito, para além do aspeto anteriormente assinalado, outro contributo importante deste estudo foi percebermos como pais (Estudo 1) e educadores de infância (Estudo 2) entendem a literacia e suas possibilidades como instrumento de desenvolvimento. Somado a isto, analisou-se ainda a perceção dos inquiridos sobre as instituições sociais (familiar-escolar-política) quanto ao grau de participação no processo de promoção da literacia.

Antes de abordar algumas questões relativas aos instrumentos de recolha de dados e aos principais resultados, caberá assinalar alguns limites da investigação realizada.

Assim, as principais limitações encontradas foram a dimensão do questionário dos pais e o reduzido número de educadores de infância que se propuseram a responder ao questionário. Caberá, então, em estudos futuros, reduzir e adequar o instrumento e procurar estratégias para um maior envolvimento dos educadores na investigação. Será também interessante alargar a amostra, sobretudo de educadores, e conseguir uma maior participação do sexo masculino — dado que cada vez mais os pais (e não apenas as mães) se envolvem na educação das crianças (Tamis-Lemonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004). A possibilidade de utilizar, para além do questionário, outras técnicas de recolha de dados, tal como a entrevista, deve ser considerada.

Foram utilizados vários questionários, reunidos num instrumento de autorresposta no «Estudo 1». Para além do questionário sociodemográfico, o primeiro, utilizou-se um questionário que abordava as cinco dimensões das práticas de literacia familiar (dia-a-dia; entretenimento; treino; o tempo de leitura e escrita; materiais de leitura e escrita), elaborado por Mata (2002, 2006). Nas dimensões sobre práticas de leitura e escrita, usamos uma adaptação do questionário de Mata (2002, 2006), aplicada também em estudos posteriores (Fernandes, 2007; Lourenço, 2007). Na parte em que tratamos das crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, abordamos a

importância do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando dois questionários, tendo um sido elaborado a partir do instrumento utilizado nas investigações de Lynch *et al.* (2006), o PPLLIS (*Parent's perceptions of Literacy Learning Interview Schedule*, Anderson, 1992 in de Lynch *et al.*, 2006), e outro a partir do instrumento de Bingham (2007), o *Maternal Literacy Beliefs*, visando conhecer a ideia dos pais acerca do seu papel e da sua importância no processo de aprendizagem, bem como buscar a caracterização das crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

No «Estudo 2», com educadoras, para além dos itens da recolha de dados sociodemográficos, os instrumentos foram o PPLLIS (*Parent's perceptions of Literacy Learning Interview Schedule*, Anderson, 1992 in de Lynch *et al.*, 2006), traduzido e adaptado para utilização com esta população por Mata e Marques (2010), permitindo compreender as conceções dos educadores de infância sobre a aprendizagem da leitura e escrita numa perspetiva de literacia emergente. As questões abertas também utilizadas nesta investigação foram desenvolvidas com o intuito de alcançar a compreensão dos comportamentos dos educadores e as atividades por eles realizadas.

Foram inseridos ainda alguns itens inéditos, através dos quais buscamos saber o que pais e educadores pensam sobre o uso da literacia como instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, a importância de estratégias conjuntas entre família e escola, bem como a opinião sobre a importância da colaboração das instituições (política, familiar e escolar) na promoção da literacia.

Na esfera da literacia familiar, a maior parte dos participantes mostrou-se com crenças sobre o seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita que se enquadram na dimensão holística.

A prática de treino de leitura e escrita são as mais utilizadas no campo da leitura de histórias. Os pais atribuem maior importância ao Papel-leitura de história do que ao Papel-práticas holísticas, sendo que estas apresentam grande proximidade. A que recebeu menor importância foi a prática de Papel-tecnicista.

Ainda sobre a literacia familiar, as variáveis sociodemográficas apresentaram algumas influências. Quanto as habilitações dos pais não registamos diferenças, porém as habilitações das mães responderam de forma positiva a alterar o cenário dos resultados da investigação.

Relativamente às crenças, as mães com habilitações até ao 3º ciclo apresentam-se

com uma dimensão mais tecnicista, enquanto as mães com formação pós-graduada se mostraram com dimensão holística.

Os pais com pós-graduação atribuem maior importância ao Papel-leitura de história que os pais com o 3º ciclo e secundário.

Podemos também observar que os sujeitos de nível socioeconómico baixo tendem mais a uma crença de dimensão tecnicista-prática (criança) que os de nível superior.

A maioria das educadoras afirmaram que seus trabalhos, desenvolvidos nos Jardins de Infância, têm como base a OCEPE e que os seus conhecimentos sobre literacia são adequados.

As inquiridas também apresentaram uma maior percentagem na conceção «mais holística» (90.5%) e «muito holística» (9.5%), não havendo referência às conceções «muito tecnicista» e «mais tecnicista».

Na preferência das educadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita prevaleceram as atividades de práticas de literacia emergente.

Constatou-se ainda que, quanto maior o tempo de serviço no atual jardim de infância, mais a conceção tecnicista se edifica, havendo uma correlação negativa e estatisticamente significativa (-.468) entre aquele tempo e a pontuação na escala de conceções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

No que diz respeito a idade e ao tempo de serviço não foram encontradas relações com as conceções acerca da aprendizagem de leitura e escrita.

Quanto a formação académica, apesar das diferenças (educadoras com licenciatura apresentaram uma média ligeiramente mais baixa nas conceções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita em relação as que tinham bacharelato), elas não foram estatisticamente significativas.

No que se refere ao estabelecimento de trabalho, as educadoras que atuam na rede pública mostraram-se com conceções significativamente mais holísticas em comparação com as da rede privada.

Na última parte de nossa investigação, estabelecemos comparações qualitativas entre os dados dos pais e educadores de infância sobre a promoção da literacia.

Os inquiridos, apesar de revelarem diferenças quanto às práticas utilizadas, apresentaram opiniões semelhantes, mostrando compreender a importância da literacia

para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, e a relevância da realização de estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia.

Também ocorreu concordância dos dois grupos de participantes desta amostra quanto a uma maior atribuição de importância, na colaboração para promoção da literacia, das instituições Familiar e Escolar, colocando em último lugar o Estado.

Em análise qualitativa comparativa dos dados recolhidos junto dos participantes (pais e educadores) desta investigação, verificou-se que ocorreu a predominância de crenças e conceções holísticas nas duas amostras. Quanto às práticas de literacia, os pais desenvolveram mais as práticas de treino e, entre os educadores, prevaleceu a de literacia emergente.

O trabalho em prol das aprendizagens que envolve a leitura implica a construção de um ambiente democrático, voltado para a construção da cidadania de cada leitor, sua liberdade de expressão, o desenvolvimento criativo de sua linguagem oral, o desenvolvimento de uma consciência fonêmica (relação fonema-grafema), fluência nos atos de leitura oral e silenciosa, individual e coletiva, uma educação estética, o aprimoramento do vocabulário, a capacidade de inferência, de compreensão, de interpretação, de verbalização das ideias e a convivência com textos (manuscritos e ou impressos) — e, sobretudo, a convivência direta com livros, com uma boa literatura nacional e estrangeira, os usos dessa literatura e da biblioteca (dentro e fora das salas de aula), enfim um acesso maior e o uso efetivo dos instrumentos de desenvolvimento da literacia com diferentes suportes materiais e tecnológicos.

Assim, a literacia — numa perspectiva de democracia escolar, racial, social e cultural — é a primeira condição (ou mediação) para uma possível promoção do sujeito ou de um grupo, por viabilizar as condições e estruturas que permitam o desenvolvimento de habilidades, atitudes, competências e modalidades que avançam para além das exigências no uso da língua-escrita, ou seja, como instrumento de participação.

REFERÊNCIAS

- Abreu, D. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences, 07-136. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alves-Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualizations about written language among portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 147-171.
- Alves-Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves-Martins, M. & Santos, A.I (2014). *Conceções dos educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación. Vol.1, pp. 26-34.
- Alves, R.I. L.(2015). *Literacia familiar: contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas económico desfavorecido contributos para a promoção e*

económico desfavorecido. Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.

Azevedo, F. (2005). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Braga: Lidel.

Barbosa, A. F. F. P. (2016). *Desenvolvimento do vocabulário em crianças de idade pré-escolar – estudo de caso em contexto de jardim-de-infância*. Porto. Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Barcelos, A. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. Brasil. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, no. 1, 2004 (123-156)

Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science*, 17 (4), 184-197.
<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2013.836034>

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996) *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Conselho Nacional de Educação.

Bingham, G. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
<http://dx.doi.org/10.1080/10409280701274428>

Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O., Hahn, C., & Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46, 1677–1693. DOI:10.1037/a0020677

Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). *Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms*. CIERA. *Journal of Research in childhood education*, 14, 193-204.

Chalon-Blanc, A. (2000). *Introdução a Jean Piaget*. Lisboa. Instituto Piaget.

Chansa-Kabali, T. & Westerholm, J., (2014). The role of family on pathways to acquiring early reading skills in Lusaka's low-income communities. *Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, V 10(1), 5-21. doi:10.17011/ht/urn.201405281857

Clay, M. (1975). *What did i write?* Auckland, Nova Zelândia: Heinemann.

Clay, M. The reading behaviour of five-year-old children: a Research Report, *Journal of Educacional Studies*, Orford, v. 2, p. 11-31, 1967.

Cochran-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader*. Norwood, New Jarsen: Ablex.

Cole, A. (2011). *A research review: the importance of families and the home environment*

(2008, revised March 2011). London: National Literacy Trust.

Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.

Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research*. London: Routledge.

DeBaryshe, B. (1995). Maternal Beliefs system: Linchpin in the home Reading process. *Journal Applied Development Phychology*, 16, 1-20. Educare Revista Eletrônica <http://bit.ly/2hcnIeI> acesso em 27/06/2017.

DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, pp. 119-131.

Dempster, A. P., Laird, N. M., & Rubin, D. B. (1977), Maximum Likelihood From Incomplete Data Via the EM Algorithm, *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 39, 1-38.

Dickinson, D.K. & Caswell, L.(2007). Building Support for Language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional Development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterl*, 22, pp. 243-260.

Dyson, A. Haas (1982). The emergência of visible language: interrelationships Beteen Drawing and Early Writing. *Visible Language*, 6 (4), pp. 360-381.

Dyson, A. & Genishi (2002). *Perspetiva das crianças enquanto utilizadoras da Língua: a língua e o ensino da língua na Educação de Infância*. In B.S. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Evans, A., Fox, M.; Cremaso, L., & McKinnon, L.(2004). Beginning Reading: The views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), pp. 130-141.

Faria, A. (2002). *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo, Brasil. Ática.

Fernandes, J. (2007). *Hábitos e práticas de leitura de crianças do pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.)

Fernandes, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. (Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho. Braga.)

Ferreira, J., (2012). *Escola, autarquia e comunidade: que relação e quais as representações dos atores relativamente à rede escolar*. Actas do 12^o. Colóquio de

Psicologia e Educação. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), pp. 932-946.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua Escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisas*. Trad. de Rosana Malerba. São Paulo, Brasil. Cortez.

Fons-Esteve, M. (2006). *Leer y escribir para viver – Alfabetización inicial y uso real de la lengua em la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Foote, L., Smith, J., & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' Beliefs on the literacy experiences of Young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, 24,(2), pp. 136-147, <http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000732993>

Goodman, K.S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann.

Hannon, P.(1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.121-271). Newark, Delaware: International Reading Association.

Hannon, P. & Wet, A. (1998). Why research into families and education? Why now? (Editorial) *British Educational Research Journal*, 24 (4), pp. 379-381.

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

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252-271. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.252

Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology (8th Ed.)*. Duxbury: Pacific Grove.

Institute for Lifelong Learning. UNESCO. (2010-2013). Retirado em 18 de Maio de 2017. <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/family-literacy/news-target/family->

_____ (2017). Retirado em 18 de Maio de 2017. <http://uil.unesco.org/literacy-and-basic-skills/engaging-families/learning-families-intergenerational-approaches-literac-0&usg=ALkJrhiA57JvyvZzmg4407uiT5y-hAg4AA>

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

Kirby, L. & Hogan, B. (2008). Family Literacy environment and early Literacy Development. *Exceptionality Education Canada*, 18, pp. 112-130.

Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, pp. 361-398.

Korth, B., Sharp, A., & Cullata, B. (2009). Classroom modeling of supplemental Literacy instruction: Influencing the Beliefs and practices of classroom teachers. *Communication Disorders Quarterly*, 94, 23-33.

LeFevre, J-A., & Sénéchal, M. & (1999). *The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition*. In. M.A. Evans (Chair), *Home literacy practices: precursors, dimensions, and outcomes in the early school years*. Symposium presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Lévy, P., (2002). *Ciberdemocracia*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa Instituto Piaget. ISBN: 972-771-672-5

Li, H., & Rao, N. (2000). Parental influences on Chinese literacy development: a comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong, and Singapore. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 82-90.

Lourenço, C. (2007). *Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre linguagem escrita*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.)

Lynch, J., Andreson, J., Anderson, A., Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parent's literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27 (1), 1-20.

Lopes, A. M.A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório*. Lisboa. Universidade de Lisboa.

Lopes, C. A. (2013). *Como fazer citações e referências para apresentação de trabalhos científicos?* Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada – CRL.

Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, L.G.F. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. (Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa).

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2002). *Literacia familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. (Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança).

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

Mata, L. (2008a). *Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita*. In A.P. Machado, C.Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.) *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

Mata, L. (2008b). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC.

Mata, L., & Pacheco, P. (2009). *Caracterização das práticas de literacia familiar*. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, Centro de Investigação em Educação – CIE, Universidade do Minho, Braga*. (pp. 1741-1753)

- Mata, L., & Pacheco, P. (2013a). Literacia familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3 (XXXI) 217-234.
- McMullen, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X. & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported Beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91.
- Miller, L & Smith, P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years* 24 (2), 121 -123.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Lisboa. Ed. Francisco Manuel dos Santos.
- Moreira, F., & Ribeiro, I. (2009). *Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia*. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.

- Morrow, L., Paratore, J., & Trace, D. (1994). Family literacy: New perspectives, new opportunities. Brochura publicada pela International Reading Association – *Family Literacy Comission*.
- Mota, M. B. (2010). *Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado. Bragança: ESSE) Acesso em agosto de 2017. <http://bit.ly/2y9Wvwn>
- Murteira, B.; Ribeiro, C.; Silva, J. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Neuman, S. & Cunningham, L.(2008). The impact of professional Development and coaching on early language and Literacy instructional practices. *American Educacional Research Journal*, 46, pp. 532-566.
- Nobre-Lima, L., Vale-Dias, M. L., Mendes, T., Mónico, L., & MacPhee, D. (2014): The Portuguese version of the Knowledge of Infant Development Inventory-P (KIDI-P), *European Journal of Developmental Psychology*, DOI: 10.1080/17405629.2014.929941
- Norman, R.(2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Dissertation for Master of Education. Brigham Young University: Department of Teacher Education.
- Nutbrow, C., Hannon, P., & Morgan, A.(2005). *Early Literacy work with families – Policy, practice and research*. London: Sage Publications.

Nutbrown, C. (2011). *Threads of Thinking: Schemas and Young children's learning*. Sage.

Pacheco, P. (2012). *Literacia(as) Familiar(es): Ambiente, crença e prática dos pais e conhecimentos da crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU.

Pacheco, P. & Mata, L. (2013a). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 32(3), pp. 217-234.

Pacheco, P. & Mata, L. (2013b). Práticas e Ambientes de Literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar. *Quid Novi?*, 2(1), pp. 263-286.

Peterson, R. e Collins, V. (1986). *Teachers College Press, Teachers College*. Columbia University.

Piaget, J. (1943) *La Psychologie de l Intelligence*. Paris: Colin. [A Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967]

Phillips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in home Literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), pp. 146-174.

- Pinho, A. M., Cró, M. L. & Vale-Dias, M. L. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1 (47), 109-125.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Romber, J. (2013). *O Gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. (A Esfera dos Livros, Ed.) (1ª). Lisboa, Portugal.
- Rose, J. & Rogers, S. (2012). Principles under pressure: student teachers' perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms, *International Journal of Early Years Education*, 20:1, 43-58 <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2012.664472>. Acessado em 28/05/2017.
- Roskos, K., & Twardosz, S. (2004). *Resources, Family literacy, and children learning to read*. In B. Wasik (Ed.), *Hanbook of Family Literacy*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 287-303.
- Salvador, L., Martins, M.A. (2017). *Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade*. *Análise Psicológica*, 1 (XXXIV): 1-12. DOI:10.14417/ap.1172
- Saracho, O. (2002). Family literacy: exploring practices. *Early Child Development and Care*, 177 (2), pp. 113-122.

Saracho, O. (2007a). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, pp. 103-117.

Sénéchal, M., & LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), pp. 445-446.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 96-116.

Sénéchal, M. (2006a). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. National Center Family Literacy. New Hampshire. National Institute for Literacy.

Serpel, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16 (4), pp. 391- 405.

Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, P. Sandoval, Pizarro (2016). Organizando el aula en función del lenguaje escrito. Una experiencia pedagógica en educación parvularia Organizing the Classroom

Depending on Written Language. *A Pedagogical Experience in Early Childhood Education* <http://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Sim-Sim I., Silva A. C.& N.C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Textos de apoio para educadores de Infância. Portugal. Editorial do Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta Lisboa.

Sim-Sim, I. (1997). Duarte, I. Ferraz, M. J. *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa. Ministério da Educação – Departamento da educação Básica.

Susperreguy, M.; Strasser, K., Lissi, M., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), pp. 239-251

Tamis-Lemonda, C., Shannon, J., Cabrera, N. & Lamb, M. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3- years olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x

Taylor, D.(1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Tuckman, Bruce W. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Trad. António Rodrigues Lopes; colab. Maria Ester Vargas da Cruz; ver. Maria Izabel Antunes. Lisboa. 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian
- Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.
- Vernon-Feagans, L.; Head-Reeves, D., & Kainz, K. (2004). *An ecocultural perspective on early literacy: avoiding the perils of school for nonmainstream children*. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 427-448.
- Vilhena, D. (2014). *Literacia familiar: crenças, práticas e ambientes de literacia familiar e conhecimento de leitura e escrita das crianças no 1º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. ISPA – I U.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. & Mao, S. (2008). Chinese and American Preschool teachers' Beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178 (3), pp. 227-249.
- Wasik, B., & Hendrickson, J. (2004). *Family literacy practices*. In E., Stone; E., Silliman; B., Ehren & K., Apel, K (ed.), *Handbook of Language and Literacy*. New York: Guilford Press. pp. 154- 174.

Weigel, D., Martins, S. & Bennett, K. (2006a). *Contributions of the home literacy environment to preschool-age children's emerging literacy and language skills*. *Early Child Development and Care*, 176 (3/4), pp. 357-378.

Weigel, D., Martins, S. & Bennett, K. (2006b). *Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), pp. 191-211.

Wilcox-Herzog, A. & Ward, S., (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: a tool for assessing Beliefs and intentions. *Early Childhood research & Practice*, 6(2) <http://bit.ly/2xhpukl>. Acessado 12.08.2017

ANEXOS

ANEXO I — QUESTIONÁRIO PARA PAIS



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Orientações gerais

Prezados pais

Este questionário insere-se no âmbito de uma tese de Mestrado Académico em Temas de Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, de autoria da Licenciada Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes, sendo orientado pela Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias e que tem por objetivo em compreender quais as crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita de seus filhos e quais as práticas e ambientes de literacia familiar.

Peço que leia com atenção e responda a todas as perguntas e optando pela sinceridade de sua respostas que melhor expressão o seu pensar. Lembre-se que não há respostas certas ou erradas.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Caso tenha alguma dificuldade em submeter as respostas ou necessite de algum esclarecimento não hesite em contactar-me (bernadeteholanda.psico@gmail.com).

Solicitamos que o questionário seja respondido num prazo de 8 dias.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO

Questionário Sócio-demográfico

ID_____ (a preencher pelos investigadores)

Data de preenchimento ____/____/2017.

Quem responderá este questionário?

() Mãe () Pai () Outro (Quem?_____)

Qual a sua idade? _____

Sexo da criança (filho/a):

Feminino	
Masculino	

Data de Nascimento da criança (dia/mês/ano) ____/____/_____.

Jardim de infância /Instituição:

Irmãos mais velhos (Sexo e idade):

Irmãos mais novos (Sexo e idade):

Língua materna. Em que língua ou dialeto fala em casa?

() Português

() Outra _____ (especificar)

1.4 Qual o grau de escolaridade concluído? (mãe)

() Inferior ao 4ºano. Qual? _____

() 9º ano () 12º ano

() Licenciatura () Bacharelato

() Mestrado () Doutoramento

Ocupação/Profissão: _____

1.5 Qual o grau de escolaridade concluído? (pai)

() Inferior ao 4ºano. Qual? _____

() 9º ano () 12º ano

() Licenciatura () Bacharelato

() Mestrado () Doutoramento

Ocupação/Profissão : _____

1.6 No caso de o respondente não ser o pai ou a mãe, referir:

Qual o seu grau de escolaridade concluído-_____ ; Ocupação/Profissão-

1 - Práticas de Leitura e Escrita realizadas no Dia-a-Dia

As questões que se seguem dizem respeito as actividades de leitura e escrita que estão relacionadas com as rotinas do dia-a-dia da família.

Por favor assinale na quadrícula respectiva a sua opção de resposta, para cada uma das questões.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência	Com muita frequência
1. 1 - Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1- 2 - Costumam escrever receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 3 - Costumam ler cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 4 - Costumam escrever cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 5 - Costumam ler recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 6 - Costumam escrever recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 7 - Costumam ler listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 8 - Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 9 - Costumam ler cartazes publicitários com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
1. 10 - Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				

2 - Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento

As questões que se seguem dizem respeito a actividades de leitura e escrita que servem de distração e ocupação dos tempos livres da família.

Por favor assinale na quadrícula respectiva a sua opção de resposta, para cada uma das questões.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência	Com muita frequência
2. 1 - Costumam ler histórias com e para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
2. 2 - Costumam escrever histórias com e para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
2. 3 - Costumam ler rimas ou lenga-lengas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
2. 4 - Costumam escrever rimas ou lenga-lengas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
2. 5 - Costumam ler as legendas dos filmes ou de outros programas de TV com e para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
2. 6 - Costumam ir à biblioteca com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência	Com muita frequência
2. 7 - Costumam jogar jogos no computador com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
2. 8 - Costumam fazer puzzles de letras e palavras com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				

2. 9 - Costumam ir a livrarias ou locais de venda de livros com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>				
2. 9. 1 – Indique a que locais de venda de livros ele(a) costuma ir normalmente (hipermercados, livrarias, quiosques, feiras...): _____ _____ _____ _____					

3. Práticas de Leitura e Escrita de Treino

As questões que se seguem dizem respeito as actividades em que se procura ensinar e treinar a leitura e escrita de letras e palavras.

Por favor assinale na quadrícula respectiva a sua opção de resposta, para cada uma das questões.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência	Com muita frequência
3.1 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a dizer o nome das letras?	<input type="checkbox"/>				
3. 2 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever letras?	<input type="checkbox"/>				
3. 3 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>				
3. 4 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>				

3. 5 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler nomes de familiares (pais, irmãos, avós) ou amigos?	<input type="checkbox"/>				
3. 6 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever nomes de familiares (pais, irmãos, avós) ou amigos?	<input type="checkbox"/>				
3. 7 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler algumas palavras?	<input type="checkbox"/>				
3. 8 - Costumam ajudar o vosso filho(a) a escrever algumas palavras?	<input type="checkbox"/>				
3. 9 - Costumam ler palavras realçando os sons que as constituem (ex: ca-sa; ga-to)?	<input type="checkbox"/>				
3.10 - Costumam ler outras coisas com ou para o vosso(a) filho(a)? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se Sim, especifique quais: ----- ----- -----					
3.11 - Costumam escrever outras coisas com ou para o vosso(a) filho(a)? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se Sim, especifique quais: ----- ----- -----					

4 - Questões relacionadas com o tempo de Leitura e Escrita

Por favor assinale na quadrícula respectiva a sua opção de resposta, para cada uma das questões.

4.1 - Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram a ler com e para ele(a)?					
0-12 meses	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 2 - Que idade tinha o vosso filho(a) quando começaram a escrever com e para ele(a)?					
0-12 meses	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 3 - Quanto tempo utiliza por semana em leitura com o vosso filho(a)?					
Menos de 15 minutos	15 a 30 minutos	30 a 45 minutos	45 minutos a 1 hora	Mais de 1 hora	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. 4 - Quanto tempo utiliza por semana em escrita com o vosso filho(a)?					
Menos de 15 minutos	15 a 30 minutos	30 a 45 minutos	45 minutos a 1 hora	Mais de 1 hora	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.5 – Especifique com que frequência lêem histórias ao vosso filho(a)?					
Todos os dias	1 x por semana	Algumas vezes por semana	1 x por mês	raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 – O vosso(a) filho(a) tem alguns livros preferidos? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>					
Se Sim, especifique quais?					

5 - Materiais de Leitura e Escrita existentes em casa e sua acessibilidade

Por favor assinale na quadrícula respectiva a sua opção de resposta, para cada uma das questões.

5.1 - Em casa existem canetas, lápis, papéis? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>					
Onde? _____					
5.2 - Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses materiais (canetas, lápis, papéis) normalmente:					
Vai buscá-los sozinho(a): <input type="checkbox"/> Tem que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/>					
5.3 - Em casa existem livros para crianças? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>					
Onde? _____					
5.4 - Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses livros, o que faz normalmente:					
Vai buscá-los sozinho(a): <input type="checkbox"/> Tem que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/>					
5.5 - Quantos livros infantis existem em casa?					
0	1-10	11-25	26-50	51 - 100	mais de 100
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 - Quantos livros para adultos existem em casa?					
0	1-10	11-25	26-50	51 - 100	mais de 100
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 - Qual a frequência média com que compram livros ao vosso filho(a)?					
Semanal	Mensal	Semestral	Anual	Menos de 1 x por ano	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 - Em casa existe computador?					
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>					
Onde? _____					
5.9 -O vosso filho pode usar o computador?					
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>					
5.10 - Quando o vosso filho(a) quer utilizar o computador, o que faz normalmente?					
Vai sozinho(a): <input type="checkbox"/> Tem que pedir ao pai ou à mãe: <input type="checkbox"/>					

	Nunca	Poucas Vezes	Alguma s Vezes	Com frequência	Com muita frequência
5. 11- O vosso filho(a) costuma usar o computador para escrever?	<input type="checkbox"/>				
5. 12- O vosso filho(a) costuma usar o computador para outras coisas? Especifique quais e a respectiva frequência. Para quê? _____	<input type="checkbox"/>				

6. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre aspetos que podem ser importantes na aprendizagem da leitura e escrita.

Por favor atribua a cada uma das afirmações uma pontuação que vai do discordo completamente ao concordo completamente, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Discordo					Concordo
Completamente					Completamente

Faça um círculo no número correspondente à sua opinião em cada uma das seguintes afirmações:

1. A criança antes de saber escrever já tenta escrever à maneira dela, por exemplo, o seu nome, algumas letras e palavras que lhe são familiares.	1	2	3	4	5	6
2. A criança aprende a ler através das letras e dos seus sons, depois das palavras e a seguir das frases.	1	2	3	4	5	6
3. É importante contar histórias antes da criança saber ler.	1	2	3	4	5	6
4. Proporcionar livros, desde cedo às crianças, influenciará o gosto que a criança terá pela leitura.	1	2	3	4	5	6
5. Ler para e com a criança, ajuda-a a aprender a escrever.	1	2	3	4	5	6
6. O verdadeiro começo da leitura é quando a criança começa a dizer as palavras à medida que escreve no papel.	1	2	3	4	5	6

7. É necessário para a criança saber as letras do alfabeto e dos seus sons antes de começar a escrever.	1 2 3 4 5 6
8. As crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem.	1 2 3 4 5 6
9. Ir à biblioteca é importante para as crianças saberem mais acerca dos livros.	1 2 3 4 5 6
10. A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas.	1 2 3 4 5 6
11. É necessário para a criança ter muita experiência em copiar as letras, palavras e depois as frases, antes de escrever sozinha.	1 2 3 4 5 6
12. A criança beneficia em ouvir as suas histórias favoritas, uma vez que vai memorizando através da leitura repetida.	1 2 3 4 5 6
13. É importante encorajar a criança a falar sobre o que é lido.	1 2 3 4 5 6
14. A criança deve ser encorajada a escrever só palavras simples e frases curtas quando começa a escrever sozinha.	1 2 3 4 5 6
15. A criança precisa de manuais para aprender a ler e a escrever.	1 2 3 4 5 6
16. Só as crianças dotadas é que aprendem a ler e a escrever antes de serem ensinadas na escola do 1º ciclo.	1 2 3 4 5 6
17. É importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens.	1 2 3 4 5 6
18. As tentativas iniciais de escrita da criança são importantes para ler e escrever mais tarde, como por exemplo escrever mensagens, cartas, histórias, etc.	1 2 3 4 5 6
19. A criança pode começar a escrever antes de aprender a dizer correctamente as palavras.	1 2 3 4 5 6
20. A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever.	1 2 3 4 5 6
21. Ensinar uma criança a reconhecer palavras isoladas, à vista, é uma técnica adequada para ensinar a ler.	1 2 3 4 5 6
22. A criança aprende coisas importantes sobre ler e escrever antes de entrar na escola do 1º ciclo.	1 2 3 4 5 6
23. A criança desde cedo deve perceber que escrever serve, por exemplo, para comunicar uma ideia ou transmitir um recado.	1 2 3 4 5 6
24. No Jardim de infância as crianças não devem ser ensinadas a escrever letras, palavras e nomes, é na escola do 1º ciclo que essa aprendizagem deve ser feita.	1 2 3 4 5 6
25. As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo.	1 2 3 4 5 6

26. É importante que a criança leia, de forma repetida, palavras simples e nomes (ex: carro, gato, João) para saber ler bem essas palavras.	1 2 3 4 5 6
27. É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas.	1 2 3 4 5 6
28. Quando a criança faz as primeiras tentativas de escrita, é importante que o adulto converse com ela sobre a forma como escreveu.	1 2 3 4 5 6

7. O PAPEL DOS PAIS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre a importância que os pais podem ter na aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos, antes da entrada para a escola do 1º Ciclo.

Por favor atribua a cada uma das afirmações uma importância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	
Nada					Muito	
Importante					Importante	

Faça um círculo no número correspondente à importância que atribui às seguintes afirmações:

1. É importante que os pais encorajem os filhos a ajudá-los a contar as histórias.	1 2 3 4 5 6
2. É importante que os pais façam perguntas acerca dos livros que lêem aos filhos.	1 2 3 4 5 6
3. É importante que os pais falem acerca das imagens à medida que lêem aos filhos.	1 2 3 4 5 6
4. É importante que os pais encorajem os filhos a apontar as letras nos livros.	1 2 3 4 5 6
5. É importante que os pais deixem que os filhos façam perguntas durante a leitura de histórias.	1 2 3 4 5 6

6. É importante que os pais façam da leitura uma actividade agradável.	1 2 3 4 5 6
7. É importante que os pais chamem a atenção para as coisas escritas que existem em casa.	1 2 3 4 5 6
8. É importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto.	1 2 3 4 5 6
9. É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever.	1 2 3 4 5 6
10. É importante que os pais envolvam os filhos nas rotinas diárias que utilizem a escrita como, por exemplo quando escrevem uma lista de compras para o supermercado, quando escrevem um recado.	1 2 3 4 5 6
11. É importante que os pais brinquem com os filhos com jogos que tenham letras e palavras.	1 2 3 4 5 6
12. É importante que os pais dêem aos filhos lápis, canetas e papel para que elas possam fazer as suas tentativas de escrita, mesmo antes de saberem ler e escrever.	1 2 3 4 5 6
13. É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança.	1 2 3 4 5 6
14. É importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com os filhos.	1 2 3 4 5 6
15. É importante que os pais estimulem os filhos a dizer o nome das letras.	1 2 3 4 5 6
16. É importante que os pais conversem sobre as primeiras tentativas de escrita que os filhos fazem.	1 2 3 4 5 6
17. É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas.	1 2 3 4 5 6

18. Quais as três coisas mais importantes para ajudar o seu filho(a) a aprender a ler e a escrever?

8. A PROMOÇÃO DA LITERACIA

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre a Promoção da literacia e a importância de ações conjuntas que os pais podem ter na aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos, antes da entrada para a escola do 1º Ciclo.

Por favor atribua a cada uma das afirmações uma importância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nada					Muito
Importante					Importante

1. A literacia familiar é importante para aprendizagem da linguagem escrita.	1	2	3	4	5	6
2. A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seu(ua) filho(a).	1	2	3	4	5	6
3. É importante realizar estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia.	1	2	3	4	5	6

4 Na sua opinião, qual o grau de importância da colaboração das diferentes instituições (política, escolar e familiar) em promoção da literacia?

Por favor atribua a cada uma das instituições a importância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nada					Muito
Importante					Importante

	1	2	3	4	5	6
Política						
Escolar						
Familiar						

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II — QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Orientações gerais

Prezado(a) Educador(a),

Este questionário insere-se no âmbito de uma tese de Mestrado Académico em Temas de Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, de autoria da Licenciada Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes, sendo orientado pela Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias e que tem por objetivo conhecer a sua opinião sobre as concepções e práticas dos educadores acerca do desenvolvimento (aprendizagem) da literacia junto das crianças do ensino pré-escolar.

Peço que leia com atenção e responda a todas as perguntas e optando pela sinceridade de sua respostas que melhor expressão o seu pensar. Lembre-se que não há respostas certas ou erradas.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Caso tenha alguma dificuldade em submeter as respostas ou necessite de algum esclarecimento não hesite em contactar-me (bernadeteholanda.psico@gmail.com).

Solicitamos que o questionário seja respondido num prazo de 8 dias.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO – EDUCADORES

ID ____ (a preencher pelos investigadores) Data de preenchimento ____/____/2017.

1. Caracterização do Estabelecimento

1.1 Rede Nacional de Educação Pré-Escolar (assinale a alternativa correta)

1.1.1	Rede Pública	
	Rede Privada	

1.1.2	Sem fins lucrativos	
	Com fins lucrativos	

2. Caracterização do(a) Educador(a) de Infância

2.1 Qual sua idade? _____

2.2 Sexo

Feminino	
Masculino	

2.3 Qual sua formação em Educação de Infância? (assinale só uma alternativa, isto é, a mais importante)

Bacharelato		Instituição que conferiu o grau	
Licenciatura		Instituição que conferiu o grau	

Mestrado		Instituição que conferiu o grau	
Licenciatura		Instituição que conferiu o grau	

2.4 Tem outra formação em áreas afins? (Exemplos: Psicologia, Ciências da Educação, Administração Escolar, Supervisão Pedagógica)

Sim	
Não	

Se sim, indique: (Assinale todas as alternativas que se aplicarem à situação)

Licenciatura		Área	
Mestrado		Área	
Doutoramento		Área	

2.5 Quanto tempo tem de experiência profissional com crianças de idade pré-escolar, em estabelecimentos de Educação Pré-escolar?

Anos	
------	--

2.6 Há quanto tempo trabalha neste Jardim de Infância?

Anos	
------	--

2.7 Em que grau considera que a sua formação é adequada para as tarefas que desenvolve?

1		2		3		4	
---	--	---	--	---	--	---	--

Nada adequado



Muito adequado

3. Organização e Desenvolvimento Curricular a nível do grupo/sala

3.1 Em que grau considera que o trabalho que desenvolve no jardim de infância se baseia nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada adequado \longrightarrow Muito adequado

3.2 Em que grau considera adequado o seu conhecimento sobre literacia na Educação Pré-escolar?

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada adequado \longrightarrow Muito adequado

3.3 O seu trabalho com o grupo de crianças baseia-se em algum modelo curricular específico de Educação Pré-escolar?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Se sim, indique o nome do modelo curricular e faça a sua caracterização, indicando algumas palavras-chave:

3.4 A sua sala é organizada por áreas distintas?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Se sim, indique quais:

4. Aprendizagem da Leitura e Escrita no jardim de infância

4.1 Em que grau considera que está de acordo com cada uma das seguintes afirmações:

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
4.1.1 Uma criança aprende a ler começando a aprender as letras e respectivos sons, depois palavras, depois frases e por fim histórias.					
4.1.2 Ensinar uma criança a reconhecer globalmente palavras isoladas constitui uma técnica adequada para a ensinar a ler.					
4.1.3 Uma criança necessita de livros de exercícios para aprender como se lê.					
4.1.4 As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.					
4.1.5 Uma criança beneficia em ouvir repetidas vezes as suas histórias preferidas, que até já sabe de cor.					
4.1.6 Está a criar um mau hábito à criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler.					
4.1.7 Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido.					
4.1.8 É importante confirmar a compreensão da criança fazendo-lhe algumas perguntas no final de cada história.					
4.1.9 Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens.					
4.1.10 A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas.					
4.1.11 É necessário que a criança conheça as letras do alfabeto e respectivos sons antes de começar a escrever.					

4.1.12 A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros.					
4.1.13 É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e textos, antes de começar a escrever por si própria.					
4.1.14 Uma criança deve ser encorajada a escrever apenas palavras simples e frases curtas quando começa a escrever.					
4.1.15 As tentativas de escrita de uma criança pequena estão relacionadas com o desenvolvimento posterior da escrita de mensagens, histórias, etc.					
4.1.16 Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever.					
4.1.17 Uma criança pode começar a escrever antes de ter aprendido a soletrar bem as palavras.					
4.1.18 <u>DEVE</u> corrigir uma criança se esta escrever “ML” para a palavra “MEL”.					
4.1.19 A confusão de uma criança entre as letras “b” e “d” ou “p” e “q” indica um grande problema.					
4.1.20 Uma criança pode começar a escrever antes de saber ler.					
4.1.21 Aprender a ler e a escrever é semelhante a aprender a falar, já que a criança aprende estas coisas gradualmente.					
4.1.22 Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim de infância ou na escola.					
4.1.23 Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever.					
4.p1.24 As crianças aprendem coisas importantes acerca da leitura e escrita antes de serem ensinadas no jardim de infância ou na escola.					
4.1.25 Falar com crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever.					
4.1.26 Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e escrever.					
4.1.27 Levar as crianças a fingir que estão a fazer uma lista de compras consigo ajuda-as a aprender a ler e escrever.					

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1	2	3	4	5

4.1.28 Ler para as crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever.	1	2	3	4	5
4.1.29 Deve ser da total responsabilidade da escola do 1º Ciclo ensinar as crianças a ler e a escrever.					
4.1.30 É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem.					
4.1.31 As crianças devem ter determinada idade antes de começarem a aprender ler e a escrever.					
4.1.32 As crianças necessitam de um treino com base na coordenação olho-mão, no reconhecimento de formas e em outros aspetos antes de aprenderem a ler e a escrever.					

4.2 Quais são as 5 (cinco) coisas mais importantes que está a fazer com as crianças do seu grupo para as ajudar a aprender a ler e escrever:

4.3 Numa abordagem à linguagem escrita no jardim de infância qual deve ser o papel principal do educador de infância?

4.4 Quais os três principais objetivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita no Jardim de infância ?

4.5 Quais as três actividades consideradas como mais importantes a serem desenvolvidas no jardim de infância , numa abordagem à linguagem escrita?

4.6 Para uma abordagem à linguagem escrita, quais os materiais que considera serem mais importantes existir no Jardim de infância ?

4.7 Qual deverá ser a idade alvo para uma abordagem à Linguagem Escrita em Jardim de infância ?

4.8 Na sua prática educativa consegue aplicar o que acredita acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no Jardim de infância ?

Sim	
Não	

Se não, diga quais as razões?

Pressão dos pais ?	
Pressão da Escola do 1º ciclo EB	
Influência dos colegas	
Condições de trabalho físicas	
Organização da Escola	
Orientações da tutela?	
Outras?	

Se assinalou outras, especifique:

5. A Promoção da Literacia

5.1 Em que grau considera que está de acordo com cada uma das seguintes afirmações:

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
5.1.1 A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar.					
5.1.2 A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento afetivo das crianças em idade pré-escolar.					
5.1.3 A literacia amplia as possibilidades de desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar.					
5.1.4 É importante realizar estratégias conjuntas (família e escola) para promover a literacia.					

5.2 Na sua opinião, qual o grau de importância da colaboração das diferentes instituições (política, escolar e familiar) na promoção da literacia?

Por favor atribua a cada uma das instituições a importância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nada					Muito
Importante					Importante

	1	2	3	4	5	6
Política						
Escolar						
Familiar						

Obrigada pela sua colaboração!