

Literacia – O papel da família na sua apreensão

LOURDES MATA (*)

1. LITERACIA

Nos últimos anos tem-se verificado progressivamente o abandono de uma visão tecnicista e mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita. Em fases iniciais de aprendizagem, a ênfase posta no domínio da técnica da decifração tem sido assim, gradualmente alterada. Procura-se passar a uma abordagem mais globalizante considerando desde o início, a leitura e a escrita como uma forma complexa de *linguagem*, não esquecendo que se trata de *linguagem escrita*.

Associado a esta perspectiva tem surgido cada vez mais, o termo *literacia*, procurando precisamente englobar e enfatizar a componente comunicativa e funcional da linguagem escrita.

Referindo-se ao termo literacia, e procurando defini-lo, Hannon (1995), considera-a como «*a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado*» (p. 2).

Para Cooper (1993), a construção de sentido ou significado é também um dos aspectos importantes da literacia. Assim considera que a litera-

cia inclui todos os aspectos da linguagem – ler, escrever, ouvir, falar e pensar – que se desenvolvem simultaneamente e de uma forma interrelacionada.

Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), procurando também especificar este termo, consideram literacia como «*as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, social*» (p. 4). Estes autores realçam que este conceito se centra no uso de competências e não na sua obtenção, sendo distinta a diferença entre «*níveis de literacia e níveis de instrução formal*», que poderão ou não traduzir-se em termos de competências reais de utilização da literacia.

Em todas estas abordagens surge uma característica comum englobando os aspectos significantes e funcionais da linguagem escrita. Tem sido precisamente sobre estes aspectos que vários autores (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Neves, 1994; Morrow, 1995; Rowe, 1994; Teale & Sulzby, 1995) se têm debruçado nos últimos anos evidenciando a necessidade de, desde muito cedo, se proporcionar e valorizar as experiências precoces, em contextos mais ou menos informais, com que a criança se vai deparando no seu dia-a-dia. Só assim a actividade de ler e escrever terá sentido e poderá facilmente ser ge-

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação. Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia, PRAXIS XXI. lmata@ispa.pt

neralizada como um instrumento essencial de trabalho, de lazer, de aprendizagem e de valorização pessoal. Só assim poderá ser considerada importante e associada a algo que dá prazer e se tem gosto em desenvolver.

Estas abordagens enfatizam a necessidade de se considerar a precocidade do início do processo de apreensão e aprendizagem da literacia. Este não vai começar quando se inicia o ensino formal, nem quando já se domina a técnica e mecânica da leitura e escrita, mas muito mais cedo, quando se começam a proporcionar os primeiros contactos com o escrito.

Todos os contactos precoces com o escrito no meio envolvente, nos jogos e brinquedos, nas interacções do dia-a-dia em ambiente familiar (histórias, listas de compras, jornais, livros de histórias...), são essenciais e parte integrante do processo de aprendizagem. Este tem que ser um processo social, funcional e participado activamente (Teale & Sulzby, 1995).

2. O PAPEL DA FAMÍLIA

Enquanto processo social iniciando-se muito precocemente, não se pode desvalorizar o papel que a família tem nos primeiros contactos com o escrito e na valorização destes. Tal como refere Hannon (1995), através destes contactos qualquer criança pode aprender coisas sobre a literacia antes de frequentar a escola e fora da escola. Contudo, nem todas aprendem a «mesma literacia», já que esta depende da cultura e dos valores inerentes a cada comunidade. Assim, o tipo de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência de experiências, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade de família para família.

Para que o processo de apreensão da linguagem escrita seja significativo mesmo depois da entrada na escola ou mesmo no Jardim-de-Infância há, não só que não esquecer esta diversidade, mas procurar valorizá-la o mais possível. Tal como considera Miller (1996), os professores e educadores ao iniciarem uma abordagem à literacia, terão que ter em consideração todo o *background* social e cultural das crianças. Só assim, conseguirão atribuir valor à literacia desenvolvida pela família e ao contributo que cada

criança pode dar para o trabalho desenvolvido na escola ou no jardim-de-infância.

Há assim uma nova visão e um novo posicionamento sobre o papel dos pais e da própria criança e sobre o seu contributo para o processo de aprendizagem. Tradicionalmente, este era um processo exclusivamente profissionalizado, já que só um técnico poderia saber como iniciar e controlar o desenvolvimento das crianças no domínio de uma técnica tão complexa como a leitura e a escrita (Teale & Sulzby, 1989). Os pais eram praticamente excluídos do processo, ou então a participação valorizada, estava directamente ligada às tarefas escolares. Actualmente, nota-se um novo posicionamento face ao que poderá ser o papel dos pais e de toda a família no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Passaram a ser considerados como elementos importantes, cuja participação deve ser mobilizada. Só tendo os pais e a família como parceiros a aprendizagem da linguagem escrita poderá ser mais natural e significativa.

Nesta linha, tem-se procurado reflectir sobre a melhor forma de envolver os pais e de mobilizar a sua participação. Hannon (1995, 1996), considera que a importância do papel dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita, deve ser considerada quanto a quatro grandes tipos de experiências que podem proporcionar: *Oportunidades* para aprender, *Reconhecimento* das aquisições da criança, *Interacção* em actividades de literacia e *Modelos* de literacia (ORIM). Para este autor, alguns dos pais proporcionam situações dentro destes aspectos de uma forma mais consciente e voluntária do que outros. Proporcionam *Oportunidades* quando por exemplo, as levam a contactar e os ajudam a interpretar os escritos do meio; ou quando lhes leem por exemplo histórias, revistas ou notícias dos jornais; ou quando os levam à biblioteca ou mesmo ao possuírem materiais escritos diversificados em casa. Os pais podem proporcionar um estímulo importante no *Reconhecimento* e valorização dos avanços que as crianças vão fazendo. Outro aspecto importante é a necessidade de *Interacção* entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações do dia-a-dia. Nestas situações orientam, explicam, apoiam e fazem a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita. Por último, os pais podem ser importantes *Modelos* de como e quando utilizar a linguagem

escrita e, de como valorizar e tirar prazer das actividades de literacia.

Estes quatro aspectos, parecem-nos bastante abrangentes, podendo estar na base dos elementos a considerar numa caracterização sobre o tipo e a forma como as experiências de literacia são desenvolvidas em contexto familiar. Por tal, procuraremos em seguida aprofundá-los e reflectir sobre cada um deles e respectivas implicações no processo de apreensão da linguagem escrita.

2.1. *Oportunidades de Interação com o escrito*

Como já referimos anteriormente, quanto às oportunidades de contacto com o escrito, os diferentes autores enfatizam a necessidade destas se iniciarem o mais precocemente possível de uma forma contextualizada. São também unânimes em afirmar que, a maior parte das crianças têm estas oportunidades, embora de formas e modos por vezes diferentes, já que estas contemplam um leque muito alargado de situações: interacções específicas (p. ex., leitura conjunta de histórias), observação doutros a utilizarem a escrita, contacto com a escrita do meio envolvente (publicidade, letreiros, nomes de ruas...), contacto e utilização de materiais com escrita, ou de materiais para escrever, etc.

Uma das formas de analisar estas oportunidades de interacção com o escrito prende-se com a existência de suportes/materiais de leitura e escrita em ambiente familiar. Verificámos uma grande concordância entre a percepção de um grupo de pais e a percepção dos respectivos filhos, do 1.º ano do 1.º ciclo, sobre a existência e localização de suportes e materiais de leitura e de escrita em casa (Amaral, 1999) Todos os pais e respectivos filhos afirmaram existirem suportes de leitura e escrita acessíveis. Quanto à sua localização, apesar de nalguns casos se encontrarem distribuídos por várias divisões, a mais referida, quer por parte dos pais quer por parte das crianças, foi o quarto da criança.

Contudo, nem sempre os pais têm consciência da variedade de oportunidades de contacto com o escrito, que proporcionam aos seus filhos, ou que são possíveis desenvolver em ambiente familiar. Assim, muitas vezes elas também não são

tão exploradas como poderiam ser, já que nem chegam a ser reconhecidas nem valorizadas.

Esta falta de consciência e de valorização por parte de alguns pais, de muitas das actividades desenvolvidas, que são menos estruturadas, foi evidente num trabalho que desenvolvemos com pais de crianças de idade pré-escolar (24) e de crianças frequentando pela primeira vez o 1.º ciclo do ensino básico (24) (Mata, 1995).

Estes pais foram questionados duas vezes. Numa primeira vez para referirem quer o seu papel quer as actividades e situações de exploração do escrito desenvolvidas com os filhos no dia-a-dia. Numa segunda vez foram confrontados directamente com situações funcionais de utilização da linguagem escrita. Nesta situação, questionados directamente sobre interacções específicas com o escrito no dia-a-dia em conjunto com os filhos, todos eles se identificaram com uma ou mais situações funcionais de utilização do escrito que diziam desenvolver. Contudo quando questionados de uma forma geral, estas interacções não foram mobilizadas como podemos verificar pelos dados em seguida apresentados. Ao referirem o papel da família e a forma como esta poderia apoiar a aprendizagem da linguagem escrita a maioria dos pais das crianças do 1.º ciclo referem o apoio nos Trabalhos Escolares (83,3%). Só 58,3% dos pais referem actividades funcionais de leitura e escrita sendo estas essencialmente a leitura de histórias.

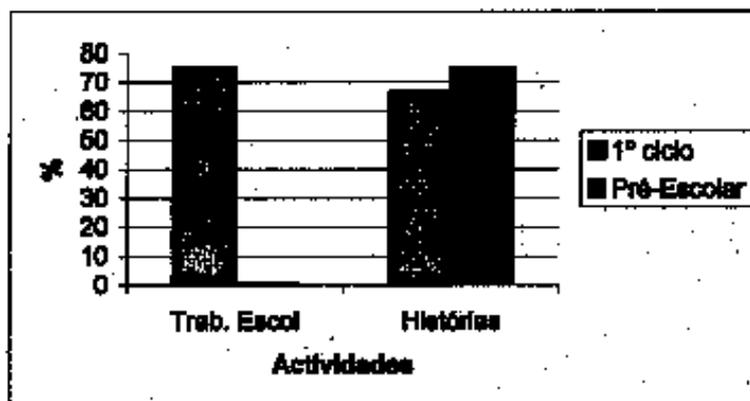
Quanto aos pais das crianças em idade pré-escolar 33,3% não refere qualquer actividade específica enquanto os restantes valorizam essencialmente a leitura de histórias.

Estes mesmos pais quanto questionados sobre o tipo de actividades de leitura e escrita que desenvolviam no dia-a-dia com os filhos novamente na sua maioria, voltam a referir muito poucas actividades. Para os pais das crianças do 1.º ciclo, surge o grande peso dos Trabalhos Escolares sendo estes referidos por 75% dos pais em seguida 66,7% referem a leitura de Histórias. Entre estes pais, 50% não fazem referência a qualquer outro tipo de actividade. Mesmo entre os outros 50% que avançam algumas actividades funcionais, todas as referências são feitas muito pontualmente.

As actividades referidas pelos pais das crianças de idade pré-escolar são em parte diferentes. Estes não fazem referência aos trabalhos escola-

FIGURA 1

Principais actividades de leitura e escrita desenvolvidas em ambiente familiar



res focando essencialmente a leitura de Histórias (75%). Uma grande parte (41,7%) também não refere qualquer outra actividade funcional de exploração do escrito. Parece-nos também de realçar o facto de que 16,7% de pais afirmaram não desenvolver qualquer actividade de literacia com os filhos.

Um aspecto que nos parece de extrema importância é o papel dos técnicos de educação junto dos pais, no sentido de realçarem a necessidade de valorizarem estas interacções quotidianas e funcionais. Contudo, também estes nem sempre estão despertos para a importância destas oportunidades, que surgem no dia-a-dia tal como se verificou num trabalho desenvolvido por Costa (1998), junto de educadores de infância. Ao caracterizar as salas de Jardim de Infância verificou que em todas existia uma biblioteca com livros. Contudo, uma parte dos educadores quando questionados, quer sobre os materiais a utilizar quer sobre as actividades a desenvolver, numa abordagem à linguagem escrita, não referiram os livros nem as histórias. As concepções que estes educadores têm sobre a forma como se aborda a linguagem escrita não parecem valorizar as situações funcionais de exploração e utilização do escrito, mas sim aspectos mais técnicos e mecanicista ligados ao domínio de uma perícia.

Notam-se assim algumas semelhanças entre o que se verificou com os pais no estudo anteriormente citado (Mata, 1995), e estes educadores de

infância. Apesar de existirem materiais e desenvolverem actividades de literacia, não parecem valorizá-los como parte integrante e importante do processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Não estão assim conscientes da multiplicidade de situações que desenvolvem ou podem desenvolver para facilitar esta apreensão.

2.2. Reconhecimento e valorização de aquisições

A falta de reconhecimento de muitas das situações importantes de contacto e exploração da escrita parece-nos estar associada à dificuldade em identificar e valorizar as aquisições que se vão fazendo nesta área. A importância desta identificação e valorização é múltipla, já que estas vão ter implicações ao nível da motivação, quer dos pais quer da própria criança para a manutenção ou desenvolvimento de actividades e estratégias e para a exploração de situações em torno da linguagem escrita.

Até há relativamente pouco tempo, era a escrita convencional ou produções escritas muito próximas da convencional que eram normalmente valorizadas, quer por técnicos quer, consequentemente por pais. Como frequentemente, estas produções escritas só surgiam a partir do início da escolaridade formal, antes disso as interacções com a leitura e escrita, e a maioria das

tentativas de leitura e escrita não eram valorizadas. Actualmente, e uma vez que se consideram essenciais todas as interações precoces informais e contextualizadas com a linguagem escrita, há muitos aspectos que se passaram a valorizar e a considerar como positivos. É assim necessário que pais e técnicos estejam atentos a determinados comportamentos não especificamente associados à técnica da leitura e escrita, mas que são essenciais para a descoberta e compreensão das características e funções da linguagem escrita.

Cada vez mais se valoriza, por exemplo, a necessidade de uma criança desde muito cedo contactar, ver e manipular livros, bem como conhecer livros diferentes com funções diversas. A análise da interacção de uma criança pequena com o livro não vai recair sobre as suas competências específicas de leitura, mas é importante considerar por exemplo: *como pega no livro?* – se direito ou ao contrário, se o vê do início para o fim...; *o que faz com o livro?* – se brinca, vê as imagens, fala sobre as imagens, tenta contar uma história sobre o livro...; *quando pega num livro?* – só quando lho dão ou se o procura, frequência com que procura um livro...; *tempo que*

está entretido com um livro? – se muito ou pouco tempo...; *utiliza o livro em situações funcionais?* – quando quer saber informações sobre um assunto, sugere a consulta ou procura um livro (receita, estudo sobre animais...). Estes são alguns dos aspectos que muitas vezes passam despercebidos e que poderão ser índices a considerar para se ter uma noção da evolução do tipo de interacção da criança com o livro e da descoberta que a criança vai fazendo da linguagem escrita, suas características e funções.

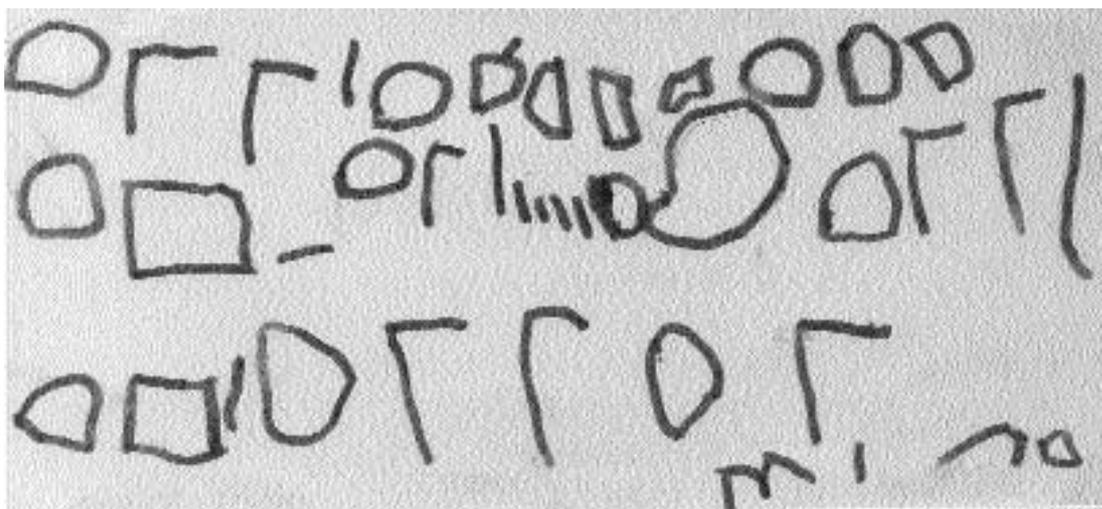
Para além do livro há uma multiplicidade de outras situações de interacção da criança com a linguagem escrita, em que nem sempre é fácil reconhecer, quer a sua necessidade quer os avanços que as crianças vão fazendo nesse domínio. Uma destas situações prende-se directamente com as tentativas de escrita que as crianças fazem desde muito cedo. Todas as crianças, quando têm oportunidade, tentam fazer as suas escritas mesmo quando não sabem escrever convencionalmente. Contudo, muitas vezes estas passam despercebidas ou não são suficientemente valorizadas, já que se afastam muito da escrita convencional.

Como podemos ver, a escrita da Figura 2 é

FIGURA 2
Lista de compras – Mariana – Março 1997



FIGURA 3
Lista de compras – Mariana – Maio 1997



uma lista de compras de supermercado que a Mariana fez quando tinha 3 anos e 3 meses. Na Figura 3 está a sua lista de compras 2 meses depois.

Apesar de nenhuma das duas corresponder à escrita convencional, nota-se que em dois meses houve uma evolução grande no tipo de escrita utilizada, e que só foi possível porque ela foi incentivada a continuar a escrever, a fazer as suas tentativas e consequentemente a reflectir sobre elas.

Por vezes estas tentativas e descobertas vão ocorrer em situações perfeitamente informais e não esperadas, como podemos ver pelos extractos seguintes, podendo por isso passar despercebidas, mas não deixando de ser de extrema importância:

«A Catarina estava a comer uma bolacha, a certa altura achei-lhe piada porque disse: "Oh mãe já viste que esta bolacha parece a letra do meu nome (C)" depois de dar outra dentada descobriu o L e até acabar a bolacha foi procurando descobrir semelhanças com outras letras.»

(extracto do diário de registo de uma mãe)

«Hoje o Diogo durante a viagem de comboio, bafejou no vidro e começou a desenhar umas le-

tras. "Mãe que letra é esta? A-B D, esta é a minha, não é? E como se faz o C? Agora esta é o O.

Em seguida perguntei-lhe: Diz lá palavras começadas por O? Óculos, Ovos, Óleo...»

(extracto do diário de registo de uma mãe)

Uma vez que normalmente, temos tendência a valorizar somente as escritas convencionais ou as que estão muito próximas das convencionais, não é hábito prestar muita atenção a tentativas de escrita muito rudimentares, ou pedir a uma criança que escreva quando achamos que ela não sabe escrever, ou que leia quando achamos que não sabe ler. Esta atitude leva a que muitas vezes, determinadas situações de exploração do escrito não sejam iniciadas, passem despercebidas ou não tenham continuidade.

2.3. Interação em actividades de Literacia

A linguagem escrita enquanto instrumento cultural, está presente no dia-a-dia da maioria das crianças. A sua apreensão começa tal como já referimos, a ser feita desde muito cedo e de um modo muito informal. Nesta apreensão são essenciais as interações com os pais tal como refere Hannon (1995, 1996). Também Leseman e

Jong (1998), referem a componente social da literacia ao considerarem que a literacia na família pode ser considerada como um sistema microsocial de processos construtivos e de co-construção. Daí resulta, por um lado a aquisição de conhecimentos e *skills* espontâneos através de interacções construtivas com o meio. Por outro lado, existem interacções sociais co-construtivas que levam à aquisição, nomeadamente de conhecimentos descontextualizados e com conotação social.

Por envolverem processos de co-construção, estes autores consideram que existem quatro factores importantes a considerar: *Oportunidades* de literacia, *Qualidade da instrução*, *Cooperação* e *Qualidade socio-emocional*.

Estes factores, irão assim ter influência não só no desenrolar das interacções como também ao nível das suas implicações e eficácia.

Quanto às *oportunidades de literacia*, que já focámos no ponto anterior, os autores referem não só a sua necessidade para o desenrolar dos processos de co-construção em situações de literacia partilhada, como também para o contacto e exploração do escrito pela criança sózinha.

A *qualidade de instrução* prende-se, segundo Leseman e Jong (1998), com o apoio que um leitor mais experiente pode dar e também com a passagem de estratégias mais eficazes. Qualquer interacção de co-construção necessita de cooperação e consenso sobre o que fazer e como deve ser efectuada a tarefa, o que certamente terá alguma influência na *qualidade socio-emocional* da interacção. Quando estas são menos gratificantes poderão conduzir ao desenvolvimento de atitudes menos positivas face à literacia o que poderá ter grandes implicações na motivação para abordar e desenvolver voluntariamente, tarefas de leitura e escrita.

A valorização da componente afectiva em situações de leitura e escrita é um aspecto constante em grande parte dos projectos de intervenção em famílias. Cada vez mais se tem consciência da sua importância não só para se iniciarem e desenvolverem determinadas actividades de interacção como para a sua manutenção (Baker, Scher & Mackler, 1997). Há assim que ter em conta vários factores que vão influenciar directa ou indirectamente o ambiente afectivo das situações de literacia partilhada. Por um lado é importante o tipo de incentivos, os elogios e os

apoios que se vão dando durante os momentos de leitura e escrita. São também de considerar as actividades que são utilizadas, como são escolhidas e se são adequadas e do interesse dos sujeitos envolvidos. O momento e o contexto em que estas decorrem, poderão também ter alguma influência, já que se for sentido que o tempo utilizado era o destinado habitualmente a outra actividade (p. ex., ver os desenhos animados na televisão), poderá provocar desconforto e pouco interesse. Por último, parece-nos também de realçar a influência o carácter descontraído em que a interacção decorre, devendo esta ser livre de pressões e constrangimentos desde o início.

2.3.1. Interacções entre crianças

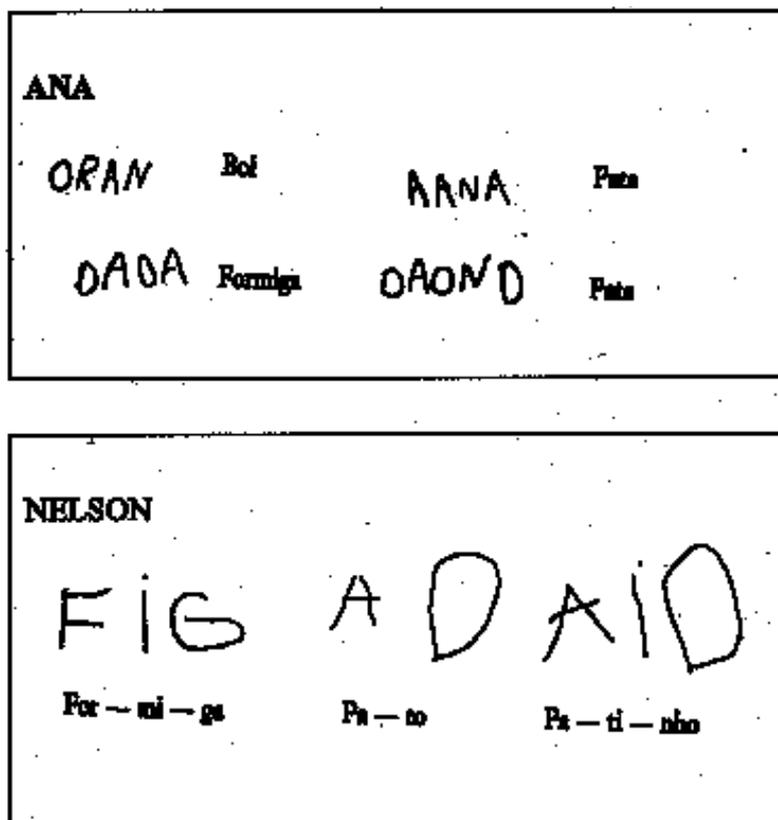
Para além do papel dos pais, enquanto elementos com maior domínio na leitura e escrita, parece-nos que existem por vezes, outros elementos do meio familiar cujas interacções em torno do escrito poderão também ser importantes. Entre estes incluímos não só outros adultos sendo estes familiares ou não, mas também outras crianças como por exemplo, os irmãos e os amigos. Estes vão também ter um papel importante na mediação da interacção da criança com o escrito, facilitando-a, apoiando, questionando, passando informação, etc. Sobre o papel das interacções com irmãos ou pares no seio familiar não temos conhecimento de trabalhos que procurem fazer a análise dos benefícios e dos mecanismos em jogo. Contudo, existem alguns trabalhos que procuram, noutros contextos (p. ex., Jardim de infância) caracterizar o tipo de interacções desenvolvidas entre pares e os benefícios que daí podem advir para os sujeitos nelas envolvidos e cujos resultados nos parecem poder facilmente ser transpostos para as interacções no seio familiar (Teberosky, 1987a, 1987b; Ramos, 1989; Mata, 1991a, 1991b).

Num trabalho (Mata, 1991a, 1991b), desenvolvido com crianças de idade pré-escolar, que nunca tinham sido submetidas a um ensino formal de leitura e escrita procurámos:

- a) Clarificar a influência do modo de resolução de uma tarefa de escrita, individualmente ou em interacção com um colega, nas conceptualizações das crianças sobre escrita.

FIGURA 4

Exemplos dos tipos das produções escritas das crianças que constituíam os pares



- b) Identificar, no decorrer da situação de interacção, o tipo de trocas entre crianças, procurando assim proceder a uma caracterização do tipo de dinâmicas de trabalho estabelecidas.

Propusemos às crianças que, aos pares escrevessem o texto de um pequeno livro de imagens. Nenhuma das crianças sabia escrever e os pares foram organizados de modo a que cada uma das crianças estava situada em níveis conceptuais diferentes, utilizando consequentemente estratégias de escrita diferentes. Uma das crianças, ao escrever não estabelecia qualquer relação com o oral, produzindo sequências de letras aleatórias (exemplo da ANA). A outra criança procurava estabelecer uma relação com o oral utilizando normalmente uma letra para cada sílaba isolada (exemplo do NELSON) (Figura 4).

A análise dos resultados indicou que a situação de interacção se mostrou facilitadora para a ocorrência de progressos. A tarefa de escrita utilizada, permitiu às crianças envolvidas confrontarem as suas diferentes propostas e estratégias subjacentes a estas. Assim, as crianças foram tendo oportunidade de se questionarem e explicarem a razão das letras propostas.

Parte dos progressos individuais identificados, resultaram de situações interactivas onde surgiram momentos de conflito entre as crianças, seguidos de negociações argumentadas que conduziram à obtenção de uma proposta de escrita comum às duas crianças. Estes progressos podem ser explicados com base na Teoria do Conflito sócio-cognitivo (Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1983), que defende que, para que uma interacção seja eficaz, é necessário que se

verifique oposição nas respostas dos sujeitos e uma resolução desta de um modo cognitivo, em que as crianças confrontem as suas respostas e cooperem na procura de uma solução conjunta. No entanto, os nossos resultados não são totalmente explicados por este quadro teórico, uma vez que também se verificaram progressos em interacções onde não se identificou qualquer oposição de respostas entre as crianças escrita (Mata, 1991a, 1991b). Confirmou-se assim a ideia avançada por Gilly (1988), de que existe um conjunto de intervenções, para além das de tipo estritamente conflitual, susceptíveis de induzir perturbações e desestabilização, favorecendo progressos individuais.

Estas crianças obtiveram benefícios porque: lhes foi dada a oportunidade de experienciarem uma situação de escrita contextualizada; durante esta tiveram a oportunidade de se confrontarem com produções escritas diferentes das suas; tiveram a necessidade de por vezes, entenderem as produções dos colegas e de justificarem as suas produções; obtiveram informações novas sobre o funcionamento do sistema de escrita que conseguiram integrar dentro dos seus quadros conceptuais; tiveram oportunidade de reflectir sobre o sistema de escrita; foram-se apoiando mutuamente nas reflexões e tentativas de escrita que iam fazendo.

Todos estes mecanismos e comportamentos poderão surgir e ser igualmente benéficos em interacções com amigos ou irmãos ou outros familiares. Há assim que criar as oportunidades e incentivar as trocas e a partilha de modo a surgirem situações de co-construção entre pares que, tal como afirmam Leseman e Jong (1998), para as situações de literacia partilhada com adultos na família, poderão também levar à aquisição de conhecimentos descontextualizados e com conotação social.

2.3.2. Leitura partilhada de histórias

Muitas das oportunidades de interacção com a literacia que surgem em ambiente familiar, prendem-se com a leitura de histórias (Mata, 1995; Lopes, 1996; Pesão, 1997). Esta é uma prática que os pais desenvolvem e que também em grande parte parecem valorizar. Procurando precisamente especificar a frequência com que os pais lêem histórias aos filhos, questionámos

alguns pais nesse sentido. Verificámos que entre pais de um meio sócio-cultural alto, esta prática foi referida por 75% como sendo desenvolvida com alguma regularidade, lendo histórias diariamente ou semanalmente aos seus filhos de idade pré-escolar (Lopes, 1996). Entre pais de meio sócio-cultural médio-baixo a leitura de histórias diária ou semanal é referida por 64% dos pais (Pesão, 1997). De referir contudo que quer entre os primeiros (12,5%) quer entre os últimos (20%) há referências ao facto de raramente ou nunca lerem histórias aos filhos.

A leitura de histórias e a sua influência na aquisição de conhecimentos e competências de literacia tem sido largamente estudada nos últimos anos (Sulzby, 1985; Snow & Ninio, 1989; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995).

O hábito de leitura de histórias pode assim proporcionar situações e oportunidades frequentes para que os pais enquanto modelos, apesar de poderem utilizar estilos diferentes, transmitam conhecimentos básicos para a aquisição de conhecimentos e competências de literacia. Snow e Ninio (1989), ao analisarem situações de leitura conjunta de histórias entre mães e filhos, identificaram algumas regras e conhecimentos transmitidos durante essas interacções que fazem parte de um «contrato» específico a essa situação de leitura partilhada:

- *Os livros são para ler* – diferenciação entre livros e brinquedos. Os livros são «objectos de contemplação» que são diferentes das «coisas para agir». Os pais passam informações sobre o modo «correcto» de utilização de um livro.
- *O livro é o foco de atenção* – o livro é o parceiro principal, é ele que vai direccionar o conteúdo da conversa entre a criança e o adulto.
- *As figuras são representações simbólicas* – o símbolo não é o objecto real mas representa-o.
- *As figuras são para nomear* – as imagens e palavras do livro são para ser lidas.
- *As figuras, embora estáticas, representam acontecimentos* – as figuras e as palavras de um livro, podem representar acções dinâmicas, acontecimentos, sequências, relações, etc.
- *Os acontecimentos dos livros ocorrem fora*

do tempo real – em momentos diferentes, as conversas sobre os acontecimentos representados pelas imagens dos livros, podem ter continuidade, mostrando que o tempo dos livros é contínuo e não é afectado pela passagem do tempo real.

- *Os livros constituem um mundo de ficção autónomo* – nesse mundo os personagens têm sentimentos, intenções, necessidades e obrigações.

Estas são algumas das regras que se poderão identificar nas situações de leitura partilhada e que vão sendo passadas pelos pais através dos seus comportamentos, do seu discurso e da sua actuação. Os pais são assim modelos que de alguma forma acabam por influenciar de forma natural os comportamentos de «leitor» dos respectivos filhos. Para além dos aspectos enunciados por Snow e Ninio (1989), as crianças vão também perceber como se segura um livro, o que se lê de um livro, onde começa e acaba cada uma das páginas assim como também o próprio livro (Campbell, 1996). Para além destes aspectos mais físicos, vão aprender novas palavras e adquirir conhecimentos sobre a estrutura de uma história, assim como também poderão ter contactos positivos com livros e com modelos de estratégias de leitura (op. cit.).

Vários autores têm realçado o facto de que não é só o acto de ler nem a frequência de leitura partilhada de histórias que são importantes nas práticas de literacia na família (Baker, Scher & Mackler, 1997; Morrow, 1997; Taylor & Strickland, 1986). A componente afectiva em que decorrem essas interações é igualmente importante para o desenvolvimento de sentimentos e atitudes em relação à leitura e à sua funcionalidade. Um ambiente afectivo positivo durante a leitura de histórias serve não só para criar uma experiência livre de ansiedades, como também para proporcionar à criança hipóteses de se confrontar com situações, modos e modelos sobre a forma como se pode interessar e envolver com um texto. Por outro lado, Baker, Scher e Mackler (1997) verificaram que as crenças desenvolvidas pelos pais sobre os objectivos da leitura e sobre o modo como as crianças aprendiam a ler estavam relacionados quer com as suas práticas quer com a motivação das respectivas crianças para a leitura. Os pais que consideravam

a leitura como uma fonte de entretenimento, tinham filhos com atitudes mais positivas face à leitura, do que os pais que valorizavam essencialmente os aspectos mais técnicos do desenvolvimento da leitura. Os pais são assim modelos para os filhos, acabando por lhes transmitir não só algumas práticas como também muitas das atitudes que desenvolvem face à linguagem escrita.

2.4. *Os pais como modelos*

Tal como refere Hannon (1995, 1996), os pais servem de modelos sobre como e quando utilizar a linguagem escrita e também de como e quando tirar prazer das actividades de literacia. Assim as práticas familiares de literacia dos pais individualmente, e dos pais em conjunto com os filhos vão ser de extrema importância.

Num trabalho desenvolvido junto de 21 crianças do 1.º ano do 1.º ciclo e respectivos pais, procurámos caracterizar a percepção que quer pais quer crianças tinham das práticas de literacia desenvolvidas no seio familiar (Amaral, 1999). Verificámos existir concordância significativa entre pais e crianças no que se refere a percepção dessas práticas. Assim parece que quando essas práticas são desenvolvidas as crianças acabam por se aperceberem delas e de alguma forma serem por elas influenciadas.

Esta influência é diferenciada de família para família tal como aparece de forma evidente nos extractos das entrevistas que se seguem. Ao questionarmos algumas crianças sobre se os pais sabiam ler e escrever e o que liam e escreviam, obtivemos as seguintes respostas:

Marta (5 anos – Jardim de Infância)

Sim. Sabem ler e escrever... tenho 2 irmãos que também sabem.

Pai – O pai lê a Bíblia... lê um livro... lê a oração... lê a coisa dos fiéis... lê um livro sobre Jesus e lê o jornal. (O que escreve?) Escreve... escreve... o meu pai... não escreve!

Mãe – Lê a Bíblia, lê livros (não sabe especificar quais). (O que escreve?) Faz certos e algumas coisas mete errado.

A irmã – Lê as palavras que faz no caderno e lê algumas coisas num papel... não sei o que lê

mais... é tanta coisa! Escreve para um teste e depois... às vezes vai ali à missa.

O irmão – *Lê o dossier... lê livros... lê um livro daqueles que é a aventura... lê muita coisa. Escreve às vezes para um teste de Físico-Química e escreve algumas coisas para a escola.*

Carlos (6 anos – 1.º ano de escolaridade)

Sim, sabem.

Pai – *Às vezes compra um livro e depois começa a ler... às vezes apanha umas notícias e lê. Às vezes está lá no bar a servir o comer (tem um restaurante) e depois escreve no caderno assim «frango e batatas fritas» e depois vai levar aquilo para eles lerem e depois dizem se querem frango ou batatas fritas. Às vezes escreve nas fotocópias... faz fotocópias e escreve... faz assim uns riscos de escrever.*

Mãe – *Lê um livro daqueles que tem onde se fazem os comeres. Lê um livro... às vezes quando está lá na escola escreve algumas coisas...*

Irmã – *Às vezes quando está na escola está a fazer... quando acaba tem que ler. Às vezes vai ler ao quadro o que a professora escreve. Às vezes quando está a fazer as coisas da escola lê um bocadinho. Quando está na escola e quando está cá em casa também escreve as coisas da escola.*

José Maria (5 anos – Jardim de Infância)

Sabem.

Pai – *Lê jornais, revistas, TVGuia e mais nada. Escreve nas medições, nos trabalhos que ele está a fazer (Eng. Agrário).*

Mãe – *Só lê revistas. Ela é como o meu pai... é engenheira. Escreve papéis.*

Como podemos verificar, as percepções destas crianças sobre as práticas de leitura e escrita dos pais são diferenciadas e estão directamente relacionadas com as suas profissões, assim como também com a ocupação de tempos de lazer.

Através destes extractos podemos também constatar o peso e a importância que as tarefas escolares têm nestes ambientes familiares, quan-

do as crianças ou irmãos frequentam o 1.º ciclo. De resto este peso dos trabalhos escolares já tinha sido realçado num trabalho desenvolvido com pais, tal como referimos anteriormente onde as interacções em torno da linguagem escrita, mais frequentemente referidas pelos pais foram as relativas aos trabalhos escolares e à leitura de histórias (Mata, 1995).

Nas interacções em meio familiar, das crianças frequentando o início do ensino formal, o Trabalho de casa aparece assim com um peso importante e nalguns casos, mesmo exclusivo. Parece que a escola orienta e condiciona, em grande parte a partir de certa altura, o tipo de interacções de literacia dos pais com os filhos. Muitas vezes esta orientação é extremamente direccionada para determinadas tarefas escolares que têm como objectivo o treino de competências e *skills* iniciadas na sala de aula (cópias, palavras difíceis, tabuadas, contas, fichas, etc.). Ou seja, são tarefas tipicamente escolares desenvolvidas num outro contexto, que é a família. O leque de hipóteses de tarefas a desenvolver em casa sob orientação ou sugestão da escola pode ser mais alargado e significativo. Ao tomar directamente em consideração a comunidade, as famílias e as crianças a quem serve a escola, a sua realidade e também as suas experiências de literacia, a escola vai valorizá-las, dar-lhes um outro sentido e tomar o processo de aprendizagem mais real, funcional e significativo.

3. LITERACIA FAMILIAR

Como conclusão das ideias sobre as quais temos vindo a reflectir podemos afirmar que a **Literacia familiar** existe, tem as suas características próprias e é de extrema importância no processo de apreensão da linguagem escrita. É um conceito complexo que poderá ter várias definições mas onde existem alguns aspectos característicos. Morrow, Paratore e Tracey (1994) numa tentativa de definição de Literacia Familiar (*Family Literacy*), avançam com algumas considerações, onde por exemplo ressaltam as seguintes afirmações:

- «A Literacia Familiar engloba os modos como pais, crianças, e outros membros da

família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade.»

- «A Literacia Familiar ocorre naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças a “terem as coisas feitas”.»
- «A Literacia Familiar pode ser iniciada propositadamente por um dos pais, ou pode ocorrer espontaneamente quando os pais e a criança se ocupam dos seus afazeres do dia-a-dia.»
- «As actividades de Literacia Familiar podem reflectir a herança ética, racial ou cultural da família envolvida.»

Daqui ressalta uma grande característica da Literacia Familiar que é o seu significado funcional e a sua ligação directa aos valores e interesses de cada ambiente familiar.

É com os pais que as crianças começam a aprender e é também com eles que passam mais tempo. Assim, não se pode por um lado, esquecer as suas vivências e as suas experiências de literacia, e por outro lado ignorar estes enquanto parceiros educativos. Contudo, os pais têm que ser tratados como pais, devendo ser incentivados a ler e a desenvolver outras actividades de literacia com os filhos, mas não a ensiná-los no sentido formal do termo. Todas as orientações e intervenções com famílias, com o objectivo de mobilizar e facilitar a sua participação deverão: apoiar-se nos seus interesses, nas suas potencialidades e nas suas vivências; considerar as suas rotinas e hábitos de literacia e também proporcionar oportunidades, recursos e condições para que as estratégias e actividades possam ser postas em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Neves, M. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita – Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Amaral, C. (1999). *Percepção das crianças sobre as práticas e hábitos familiares de leitura e escrita*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Benavente, A., Costa, A., & Avila, P. (1996). *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Campbell, R. (1996). *Literacy in nursery education*. London: Trentham Books.
- Cooper, J. (1993). *Literacy – Helping children construct meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Costa, F. (1998). *Representações das educadoras de infância sobre a leitura e a escrita*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. In A. N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 19-28). Coustet: Delval.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hannon, P. (1996). School is too late: preschool work with parents. In S. Wolfendale, & K. Topping (Eds.), *Family involvement in literacy* (pp. 63-74). London: Cassell.
- Leseman, P., & Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction and socialemotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 294-318.
- Lopes, C. (1996). *Caracterização das representações, práticas e hábitos de leitura e escrita em famílias com elevado nível sócio-cultural*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Mata, L. (1991a). Interação entre crianças e apropriação da linguagem escrita. *Inovação*, 4 (1), 167-179.
- Mata, L. (1991b). Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita – Papel das interações sociais. *Análise Psicológica*, 9 (3/4), 403-410.
- Mata, L. (1995) *Práticas familiares sobre leitura e escrita*. Paper apresentado no Vème Congrès International d'Education Familiale, Porto.
- Miller, L. (1996). *Towards reading*. Buckingham: Open University Press.
- Morrow, L. (1995). Designing the classroom to promote literacy development. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (7.ª ed., pp. 121-134). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years – Helping children read and write* (3.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Morrow, L., Paratore, J., & Tracey, D. (1994). *Family literacy: New perspectives, new opportunities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission.
- Perret-Clermont, A. N. (1983). *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pesão, J. (1997). *Práticas familiares de linguagem escrita e representações sobre o processo de aprendizagem – Estudo exploratório em meio urbano*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Ramos, J. (1989). *A influência da interação social no desenvolvimento do conhecimento infantil sobre a escrita*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Rowe, D. (1994). *Preschoolers as authors – Literacy learning in the social world of the classroom*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. (1995). Individual differences in 4 year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 218-229.
- Snow, C., & Ninio, A. (1989). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (2.^a ed., pp. 116-138). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481.
- Taylor, D., & Strickland, D. (1986). *Family storybook reading*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy – Writing and reading* (2.^a ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1995). Emergent literacy: New perspectives. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (7.^a ed., pp. 1- 15). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Teberosky, A. (1987a). Construção de escritas através da interação grupal. In E. Ferreiro, & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 124-142). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teberosky, A. (1987b). La dictée entre enfants. In *CRESAS On apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoirs* (pp. 79-81). Paris: Ed. ESF.

RESUMO

As abordagens mais recentes sobre o processo de apreensão da linguagem escrita, por parte das crianças, enfatizam largamente a sua precocidade. Considera-se assim que este processo, não vai começar quando se inicia o ensino formal, nem quando já se começa a dominar a técnica e a mecânica da leitura e escrita, mas muito mais cedo quando se começam a proporcionar, no dia-a-dia os primeiros contactos com o escrito.

Assim, enquanto processo social, iniciando-se muito cedo, não se pode desvalorizar o papel da família, não só ao proporcionar estes primeiros contactos, como também na sua exploração e valorização.

Estas primeiras interações em torno da linguagem escrita, vão permitir que as crianças contactem e descubram os escritos do meio de uma forma funcional; que os pais sirvam de modelos quando utilizam o escrito; que os pais incentivem e apoiem os filhos nas descobertas que estes vão fazendo.

Neste artigo procuramos reflectir, por um lado sobre o tipo e as características das práticas de leitura e escrita em meio familiar. Por outro lado procuramos fazer uma análise da percepção que os pais têm das práticas desenvolvidas e do valor que lhes atribuem.

Palavras-chave: Literacia familiar, linguagem escrita, envolvimento parental.

ABSTRACT

Recent approaches to young children's literacy development emphasise this process as very early one.

Literacy development doesn't begin neither when children start formal instruction, nor when they begin to acquire reading and writing mechanical skills. Thus the roots of literacy development are established very early in life, through real life contacts with reading and writing.

So as an early social process it is very important to consider the contribute of the family in promoting these contacts and facilitating the exploration of print.

When interacting socially with others and with literacy in real-life settings through reallife activities:

- Children will discover functions and forms of print through shared literacy activities
- Parents will act as models when using literacy.
- Parents will support and motivate the children in their discoveries.

The purpose of this article is to provide a brief overview of home literacy environments and the characteristics of home reading and writing activities. We also pretend to analyse the parents' perception of these activities and the values and attitudes parents hold with respect to family literacy.

Key words: Family literacy, written language, parental involvement.