

CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR

Lourdes Mata* e Patrícia Pacheco **

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada; ** Escola Superior de Educação de Torres Novas
Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do desenvolvimento e da Educação¹
lmata@ispa.pt

Resumo

Uma das vertentes dos trabalhos no âmbito da Literacia Familiar passa pela sua caracterização e também pelo estudo de eventuais impactos dessas práticas nas aquisições e desenvolvimento das competências de literacia dos membros da família. Trabalhos recentes têm sugerido que práticas de literacia diferentes, poderão ter impactos diferenciados.

Assim, foi objectivo deste trabalho organizar e analisar um instrumento que permita caracterizar as práticas de literacia familiar de um modo diferenciado. Esta análise será feita tanto no que se refere à sua estrutura como às suas características psicométricas. Neste instrumento as práticas de literacia, estão organizadas em três tipos: Dia-a-dia - ligadas à gestão diária das famílias (e.g. listas de compras), Entretenimento - com uma vertente lúdica e de ocupação de tempos livres (e.g. histórias) e de Treino - quando se procura ensinar (e.g. ensinar as letras). A análise das práticas de literacia de 195 famílias, com um filho em idade pré-escolar mostra alguma variabilidade. Foram também encontradas associações diferenciadas entre o tipo de práticas desenvolvido e as competências emergentes de literacia das crianças. Procuraremos tecer algumas considerações sobre as implicações que estes resultados poderão ter no envolvimento familiar na implementação das Orientações curriculares, no que se refere à apropriação da linguagem escrita.

Introdução

O processo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal da leitura e escrita. Uma compreensão dos processos envolvidos e do papel dos vários contextos onde a criança está inserida, tem sido objecto de estudo de vários investigadores nos últimos anos (Alves Martins & Santos, 2005; Gonzalez & Uhing, 2008; Haney & Hill, 2004; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Ostrsky, Gaffrey & Thomas, 2006; Sénèchal, 2006)

No que se refere ao papel dos pais e do ambiente familiar no desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, alguns trabalhos têm mostrado a sua importância e tentado identificar as suas características de modo a compreender melhor e orientar intervenções no âmbito da literacia familiar (Haney & Hill, 2004; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Mata, 2006).

Quando falamos de literacia familiar, podemos estar a referir-nos a concepções diferentes. Inicialmente Taylor (1983) usou este termo para descrever práticas de literacia diversificadas que se desenvolviam em casa e na comunidade, ou seja os modos como as pessoas aprendem e

¹ Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do programa POCI 2010

usam a literacia nas suas vidas em casa e na comunidade (Cairney, 2002; Crawford & Zygouris-Coe, 2006). Actualmente, este termo por vezes reenvia para uma concepção menos descritiva e mais prescritiva, relacionando-se com muitos programas de intervenção no âmbito da literacia familiar. Alguns destes programas têm sido alvo de críticas pois é considerado que na sua abordagem no ‘*déficit*’, pretendendo aplicar a mesma actuação, as mesmas práticas, a um conjunto complexo de diferentes situações sociais (Crawford & Zygouris-Coe, 2006), não valorizando essas diferenças nem olhando para a pouca pertinência e descontextualização de algumas práticas àqueles contextos específicos. Neste âmbito, prescrevem-se formas de actuação para os pais desenvolverem em casa com os filhos, e muitas vezes, transpõem-se actividades e estratégias do meio escolar para o meio familiar (Crawford & Zygouris-Coe, 2006; Hannon, 1999).

Segundo Hannon (1999) as abordagens na linha da perspectiva inicialmente apresentada por Taylor (1983), têm ficado ‘obscurecidas’ nos últimos anos, pois o realce tem sido colocado nos programas de literacia familiar. Contudo, o autor realça o risco deste facto uma vez que, ao estabelecerem-se programas sem compreender e conhecer as diferentes realidades quanto às práticas de literacia familiar, desenvolver-se-ão intervenções mais prescritivas em vez de intervenções em que as famílias participem activamente e que promovam o seu empowerment. Assim, Hannon (1999) refere que “... *programme developers who remain ignorant of existing patterns of family literacy will work at one end of the continuum without being fully aware of possibilities at the other end*” (p.125).

Embora utilizando eixos de análise e metodologias por vezes bastante diferenciadas (observação directa, gravações, registos das próprias famílias, entrevistas às crianças ou aos pais, etc.), vários autores procuraram proceder a uma descrição e caracterização de práticas de literacia familiar em meios com características diferenciadas (e.g. Anderson & Stokes, 1984; Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Delgado-Gaitan, 1990; Hannon & James, 1990; Purcell-Gates, 1997; Teale, 1989; Voss, 1996). Estes trabalhos realçaram diferenças na variedade de práticas desenvolvidas e na frequência com que ocorriam, não só entre famílias mas também consoante a realidade cultural e sociocultural dessas famílias.

Em alguns destes trabalhos a sua caracterização vai além da descrição das práticas, procurando organizá-las segundo alguma tipologia (Baker, Serpell e Sonnenschein, 1995; Hannon e James, 1990; Purcell-Gates, L’Allier & Smith, 1995). Nestes vários trabalhos nota-se como elemento comum o facto de considerarem práticas mais lúdicas (e.g. leitura de histórias), outras mais associadas a rotinas diárias (e.g. ler receitas) e por fim outras mais ligadas ao ensino e aprendizagem (e.g. ensinar nomes das letras).

O trabalho de Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) mostra como famílias com níveis socioculturais diferentes, integram de modo diferenciado os vários tipos de práticas de literacia desenvolvidas nas suas interações com os filhos - Entretenimento, Treino e associadas a Rotinas

Diárias. Assim as crianças de meio sociocultural médio, utilizavam mais a literacia como fonte de Entretenimento e com maior frequência estavam envolvidas em situações de leitura de histórias. Nas famílias de estatuto sociocultural mais baixo foram referidas mais frequentemente actividades com o objectivo de aprendizagem da literacia. Parece assim que estes pais tinham necessidade de desenvolverem oportunidades mais estruturadas, que envolvessem instrução e práticas directas. Em contrapartida os pais de meio sociocultural médio, adoptavam uma abordagem mais lúdica para o seu envolvimento com os filhos em literacia. Parece-nos interessante constatar que de certa forma, esta abordagem diferenciada por parte dos pais oriundos de meios diferentes, já tinha sido identificada por Tizard e Hughes (1984), quando verificaram que, apesar de todos os pais procurarem ensinar os seus filhos, eram sobretudo os de ‘classe trabalhadora’ que “*sentavam os seus filhos para as lições*” (op. cit. p.67). Os outros integravam essas aprendizagens através de jogos ou de outras situações que surgiam naturalmente, nas actividades desenvolvidas diariamente.

Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Fein e Munsterman (1996) desenvolveram um trabalho onde procuraram, caracterizar as práticas de literacia da família nos dois anos anteriores à sua entrada na escola (Jardim-de-Infância –JI e Pré-primária – PP). Os resultados encontrados mostraram influências diferenciadas do tipo de orientação das práticas (Entretenimento/Perícia) nas competências das crianças nos dois anos em que decorreu o estudo (JI e PP). As práticas de Entretenimento apareceram positivamente correlacionadas com a Consciência Fonológica, somente quando as crianças eram de JI, enquanto as práticas de Perícia apareceram negativamente relacionadas durante o segundo ano (PP). No que se refere às Competências de Narrativa durante a PP, estas evidenciaram uma correlação significativa com as práticas de Entretenimento. Por último a Orientação face à Escrita, mostrou ser o domínio de competência mais correlacionado com o tipo de práticas desenvolvidas, já que se identificaram correlações positivas e estatisticamente significativas nos dois anos em que decorreu o estudo, com as práticas de Entretenimento.

Num estudo longitudinal acompanhando as crianças entre o JI e o 3º ano de escolaridade, Sénechal e LeFèvre (2001), caracterizaram as famílias quanto ao tipo de práticas que desenvolviam (ensino e exposição a histórias infantis). Concluíram que o ensino em ambiente familiar pode ser central e importante para a fase de emergência da literacia, não se mantendo esta vantagem posteriormente. Para além disso, verificaram um efeito da leitura de histórias menos evidente em fases iniciais, mas que parece sobressair, depois da fase inicial de domínio do código escrito. Por último as crianças cujas famílias não desenvolviam com frequência nenhum destes tipos de práticas de literacia, foram as que, em todas as etapas, obtiveram mais baixos resultados.

Nos trabalhos desenvolvidos em Portugal, esta abordagem por tipos de práticas não tem sido a preferencialmente desenvolvida. Mata (2002, 2006) na sua caracterização das práticas de

literacia familiar baseou-se no trabalho de Teale e Sulzby (1986) e diferenciou-as segundo os sujeitos envolvidos. Assim, foram consideradas práticas de leitura e escrita em interacção, desenvolvidas pelos pais e observadas pelas crianças e desenvolvidas pelas crianças sozinhas. Assim não foi feita uma análise sobre o impacto diferenciado de diferentes tipos de práticas.

Objectivo

O objectivo deste estudo será o de analisar as características de um instrumento organizado consoante três tipos de práticas de literacia familiar e estudar o impacto diferenciados dos tipos de práticas considerados nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças dessas famílias.

Método

Participantes

Os participantes neste estudo foram 195 crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar e os respectivos pais. Quanto ao género estas crianças eram 54.6% rapazes e 45.4% raparigas. O estatuto sociocultural das famílias era diferenciado.

Instrumentos

Práticas de Literacia Familiar - Para este estudo construímos um instrumento tendo como referência a tipologia de práticas de literacia familiar considerada nos trabalhos de Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) e Purcell-Gates, L'Allier e Smith (1995) e as várias práticas específicas contempladas por Mata (2002, 2006). As práticas para o instrumento que elaborámos foram organizadas segundo três tipos: Entretimento, Dia-a-Dia e Treino. Uma vez que as práticas de literacia familiar que retirámos do instrumento de Mata (2002) não estavam equivalentes para cada um dos tipos, introduziram-se novos itens e equilibraram-se as referentes a situações de leitura e a situações de escrita. Este instrumento foi inicialmente testado com algumas famílias e procedeu-se à sua reformulação de acordo com as dificuldades sentidas (Lourenço, 2007). O instrumento final ficou constituído por 30 itens, sendo 10 referentes a cada tipo de práticas (Anexo 1). Cada item foi respondido numa escala tipo Likert de quatro pontos (Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes, Nunca) e cotado de 4 a 1 correspondendo o valor mais elevado a uma maior frequência e o valor mais baixo a uma menor frequência.

A análise da consistência interna dos itens relativos a este instrumento foi calculada para esta amostra através do Alfa de Cronbach. Os valores encontrados foram todos bons, variando entre 0.74 e 0.92 (Dia-a-dia – 0.89; Entretimento – 0.74; Treino - 0.88; Práticas Total – 0.92).

Funcionalidade da Linguagem escrita – para a caracterização da funcionalidade da linguagem escrita utilizámos uma prova de Mata (2008). Esta prova, é constituída por um conjunto de 13 suportes de leitura sendo 7 apresentados através de fotos e 6 directamente.

Foram colocadas três questões às crianças com complexidade crescente relativamente a cada um dos suportes usados. Com a primeira questão “*O que é isto? Está aqui alguma coisa escrita? Onde?*” procurava-se compreender se a criança conseguia identificar o suporte e a escrita nele contida. Se a criança não identificasse correctamente, registava-se o que ela dizia e era-lhe dito o nome correcto embora tendo o cuidado de não dar indicadores sobre a sua função. A segunda questão “*O que se escreve nos(as) _____ (utilizando o nome do suporte correcto, placas, embalagens, televisões, mapas, painéis, jornais, envelopes)?*”. Assim, pretendia-se verificar se a criança diferenciava o tipo de mensagem característica de cada suporte. (por exemplo no autocarro “*Está escrito Damaia*” ou “*está escrito o nome do sítio para onde vai o autocarro*”). Com a última questão (“*Para que se escreve nos(as) _____ (utilizando o nome do suporte) para que serve esta escrita?*”) pretendia-se identificar se a criança integrava a função específica da escrita referida (e.g. “*para as pessoas saberem para onde vai o autocarro*”)

A cotação das respostas das crianças é feita para cada questão separadamente e consoante a elaboração do tipo de resposta dada pela criança (0 – não responde ou conteúdo desadequado; 1 – Resposta adequada; nas questões 2 e 3 houve uma especificação da adequação do conteúdo sendo cotado 1 para resposta adequada mas demasiado restrita ou pouco explicitada; 2 – resposta clara com a mensagem/função bem identificada). Para além dos valores parcelares relativos a cada uma das componentes da prova (Identificação, Mensagem e Função) pode obter-se uma medida geral associando estas três medidas parcelares (Funcionalidade Total).

Conceptualizações sobre a linguagem escrita –

Utilizámos uma situação semelhante a outras de trabalhos anteriores (Mata, 2002, 2006). Assim pedimos às crianças que escrevessem algumas palavras, de modo a identificarmos quais as suas conceptualizações dominantes.

As três primeiras palavras reenviam para referentes semelhantes, cujos nomes, apesar de semelhantes, possuem algumas diferenças e onde a dimensão do referente é inversa ao número de letras utilizadas. Pretendia-se assim, mais facilmente verificar se a criança tinha em conta a emissão oral da palavra a escrever, as características do referente para que a palavra reenvia ou simplesmente a imagem preceptiva de uma palavra escrita. As palavras seguintes designavam um referente grande utilizando poucas letras, e um referente pequeno utilizando muitas letras. As conceptualizações das crianças foram classificadas em seis níveis, desde uma fase em que a criança usa uma escrita grafo-perceptiva embora ainda sem critérios claros subjacentes à sua elaboração, até à escrita alfabética.

Resultados

As práticas de literacia familiar aparecem caracterizadas no gráfico da Figura 1 organizadas em três tipos: Práticas do Dia-a-dia, práticas de Entretenimento e práticas de Treino.

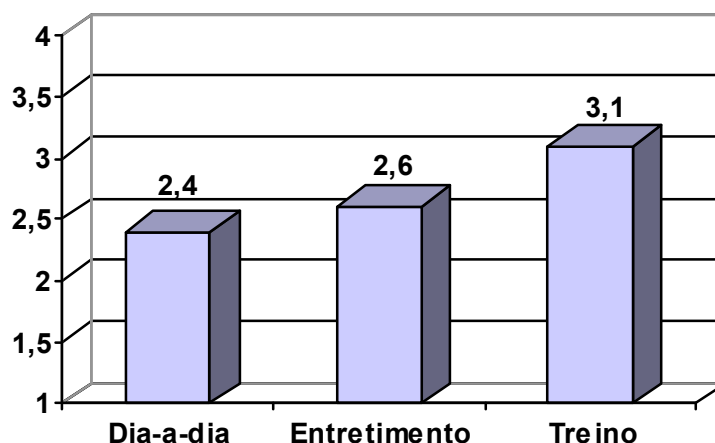


Figura 1 – Média de frequência das práticas de literacia familiar desenvolvidas

Como podemos verificar as práticas desenvolvidas com mais frequência são as de Treino, seguidas das de Entretenimento e as referidas pelos pais como menos frequentes são as do Dia-a-dia. As de Treino são desenvolvidas com uma regularidade assinalável, pois a sua média encontra-se acima do valor três, e o ponto médio da escala é 2,5. De modo a verificarmos se estas diferenças encontradas na frequência de práticas eram significativas comparámo-las duas a duas por um *t-student* para amostras emparelhadas. Pudemos então constatar que as suas diferenças são todas significativas (Dia/Entretenimento $t(195)=-7,047$ $p<0,001$; Dia/Treino $t(195)=-13,421$, $p<=,001$; Entretenimento/Treino $t(195)=-8,533$, $p<=,001$).

O estudo da relação entre práticas de literacia e os conhecimentos emergentes sobre a linguagem escrita foi feito numa primeira fase, através de correlações. Através dos dados da Tabela 1 podemos então verificar a existência de algumas associações significativas.

Como podemos verificar tanto as práticas do Dia-a-dia como as de Entretenimento aparecem positivamente associadas não só com a percepção da funcionalidade da linguagem escrita como também com as conceptualizações infantis sobre a escrita.

Ao nível da funcionalidade estas associações só não são significativas para o primeiro indicador relativo à Identificação da escrita. Estes resultados mostram então que existe uma tendência para que quanto mais se desenvolverem este tipo de práticas melhores serem os conhecimentos das crianças relativamente à funcionalidade da linguagem escrita e mais elevado ser o seu nível conceptual sobre o funcionamento da linguagem escrita.

	Dia-a-dia	Entretimento	Treino
Identificação	$r = .109$ $p = .072$ $n = 195$	$r = .090$ $p = .137$ $n = 195$	$r = .038$ $p = .528$ $n = 195$
Mensagem	$r = .293^{**}$ $p < 0.001$ $n = 195$	$r = .401^{**}$ $p < 0.001$ $n = 195$	$r = .039$ $p = .521$ $n = 195$
Função	$r = .215^{**}$ $p < 0.001$ $n = 195$	$r = .373^{**}$ $p < 0.001$ $n = 195$	$r = -.039$ $p = .520$ $n = 195$
Funcionalidade Total	$r = .267^{**}$ $p < 0.001$ $n = 195$	$r = .402^{**}$ $p < 0.001$ $n = 195$	$r = .002$ $p = .977$ $n = 195$
Conceptualizações	$\sigma = .160^{**}$ $p = .008$ $n = 194$	$\sigma = .262^{**}$ $p < 0.001$ $n = 194$	$\sigma = .046$ $p = .449$ $n = 194$

Tabela 1 – Associações entre o tipo de práticas desenvolvido e as concepções emergentes de literacia.

** - diferenças significativas

Contudo, pela análise da Tabela 1, é de realçar que não foram encontradas quaisquer associações significativas com as práticas de treino, apontando no sentido de que um maior ou menor desenvolvimento deste tipo de práticas parece não ter grande impacto sobre os indicadores de literacia emergente considerados.

Inspirando-nos na metodologia usada por Sénechal e LeFèvre (2001), procedemos à organização das famílias estudadas consoante o tipo de práticas. Assim, para os três tipos de práticas classificámos cada família em elevado (acima da mediana) ou baixo (abaixo da mediana). Seguidamente reclassificámos as famílias em três grupos consoante o nível obtido em práticas do dia-a-dia, entretenimento e treino: (1) Todas Baixas; (2) Alta só Treino e (3) Alto em Dia-a-dia e também em Entretenimento (Altas Práticas)..

De modo a verificarmos se a percepção da funcionalidade da linguagem escrita era diferente nas crianças destes três tipos de famílias procedemos ao cálculo de uma ANOVA para a funcionalidade, tanto para cada um dos parâmetros considerados como para a medida global. Verificámos então existirem diferenças significativas para a Mensagem ($F(2,138)=6,857$, $p=0.001$) para a Função ($F(2,138)=9,574$, $p<0.001$) e também para a medida Funcionalidade Total ($F(2,138)=9,136$, $p<0.001$). Através do teste de *Tukey* verificámos que essa diferença era significativa somente quando se comparavam as famílias que desenvolviam com frequência práticas de Entretenimento e do Dia-a-dia (Altas Práticas) e os outros dois grupos (Elevado Treino ou Todas Baixas). Assim, pudemos constatar que as crianças das famílias que desenvolviam mais frequentemente práticas de Entretenimento e do Dia-a-dia tinham significativamente mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita que as das famílias onde se desenvolviam todas as práticas com pouca frequência e também que as das famílias onde só se desenvolviam práticas de Treino com frequência.

No que se refere às conceptualizações sobre linguagem escrita das crianças destas famílias procurámos também verificar se existia alguma diferença consoante o tipo de práticas desenvolvidas no seio das suas famílias. Nesse sentido desenvolvemos o Kruskal-Wallis e constatámos existir uma diferença significativa entre estes três grupos (Chi-Square (n=140)= 7,906, p=0.019). De modo a verificarmos entre que grupos essas diferenças eram significativas procedemos ao cálculo da comparação múltipla de medianas (Maroco & Bispo, 2003) constatando-se novamente que as diferenças existem somente quando se compara o grupo que desenvolve com mais frequência práticas do Dia-a-dia e de Entretenimento (Altas Práticas) com os outros dois grupos (Altas Práticas/Todas Baixas p=0.034; Altas Práticas/Alto Treino p=0,017). São então as crianças oriundas das famílias onde se desenvolvem com mais frequência práticas do Dia-a-dia e de Entretenimento que têm conceptualizações mais avançadas sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Discussão dos Resultados

O primeiro aspecto que gostaríamos de realçar é a diferenciação no tipo de práticas desenvolvido pelas famílias estudadas. Como pudemos constatar, as práticas desenvolvidas com mais frequência foram as de Treino, seguidas das de Entretenimento. Estes resultados vêm assim mostrar que, para uma melhor compreensão da literacia familiar e das suas características, pode ser importante diferenciar o tipo de práticas desenvolvido tal como Baker *et all* (1995) e Purcell-gates *et all* (1995) tinham feito. Análises como a de Mata (2006) em estudos anteriores, onde o realce na diferenciação das práticas, foi colocado nos sujeitos envolvidos (desenvolvidas pelos Pais e Observadas pela Criança, em Interação e desenvolvidas só pela Criança) são certamente importantes, mas não permitem perceber todas as vertentes e implicações da literacia familiar.

A análise das relações entre o tipo de práticas desenvolvido nas famílias e as concepções emergentes de literacia também nos permitem aceder a alguns dados importantes e interessantes. As associações encontradas são diferentes consoante o tipo de práticas desenvolvido. As práticas de Treino não surgem significativamente associadas com nenhum dos indicadores de literacia emergente considerados neste estudo. Estes dados são contraditórios com alguns dos estudos avançados na literatura. Por exemplo no trabalho de LeFèvre e Sénéchal (2001) as práticas associadas ao treino de perícias apareciam, em idade pré-escolar, positivamente associados com a medida de literacia emergente. Acontece que a medida de literacia emergente usada pelas autoras, foi uma medida combinada que associava o conhecimento de letras do alfabeto, descodificação de palavras simples e escrita inventada. Neste nosso trabalho as medidas são separadas e a única semelhante é a escrita inventada. Parece-nos importante realçar este aspecto, pois ao juntarem-se medidas que envolvem diferentes conhecimentos e competências, pode estar-se a impedir a identificação dos diferentes

impactos de tipos de práticas diferenciados. De resto este aspecto é ilustrado pelo trabalho de Sonnenschein *et all* (1996) onde se verifica que práticas de entretenimento e de perícia parecem ter impactos diferentes sobre concepções diferentes em momentos diferentes do desenvolvimento

Assim, através dos nossos resultados, verificamos que é entre as famílias onde as crianças são envolvidas com mais frequência em actividades de leitura e escrita integradas nas suas rotinas e também em momentos de lazer, que as concepções são mais avançadas. Estas concepções são mais evoluídas tanto no que se refere à percepção da funcionalidade da linguagem escrita como também relativamente às regras e convenções que a regem. O facto de estas famílias envolverem as crianças naturalmente, vai permitir que elas tenham múltiplas oportunidades para contactarem, reflectirem, usarem e experimentarem a linguagem escrita e portanto facilitar a sua evolução, desenvolvendo gradualmente concepções mais avançadas.

Por sua vez, o facto de em algumas famílias haver uma grande preocupação em ensinar letras, palavras, nomes, etc., sem envolverem naturalmente as crianças em situações de leitura e escrita funcionais e contextualizadas, parece não facilitar o processo de apropriação da linguagem escrita. As crianças oriundas destas famílias apresentam concepções menos evoluídas tanto ao nível da percepção da funcionalidade, como do conhecimento do funcionamento da escrita (conceptualizações).

Considerações finais

Os resultados deste trabalho permitem-nos realçar a importância de se analisarem as práticas de literacia familiar de um modo mais diferenciado do que usualmente é feito. Assim, constatámos que as famílias diferem consoante o tipo de práticas que desenvolvem e a frequência com que o fazem (Dia-a-dia, Entretenimento, Treino). Por outro lado, os conhecimentos emergentes de literacia das crianças também são de diferentes tipos e o facto de se analisar o impacto dos diferentes tipos de práticas de literacia familiar sobre diferentes conhecimentos emergentes de literacia, pode facilitar e enriquecer a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita. O facto de se juntarem vários indicadores de literacia emergente numa medida mais global poderá esconder o contributo diferenciado de práticas distintas. Uma vez que neste trabalho só considerámos dois indicadores de literacia emergente (Funcionalidade e Conceptualizações), fica a necessidade de desenvolver um trabalho mais alargado com indicadores como o conhecimento de letras, consciência fonológica e até atitudes face à linguagem escrita.

Por outro lado, podem retirar-se algumas pistas para a intervenção. O grande desafio que se coloca é então o de caminhar no sentido de incluir a participação e colaboração dos pais de uma forma integrada, respeitando e valorizando os seus hábitos e actividades de literacia, mesmo que estes sejam diferentes das práticas de literacia escolar. Há assim que estabelecer ligações

autênticas e acreditar que a vida familiar das crianças e as suas práticas de literacia, mesmo que à partida possam ser pouco consistentes e frequentes, interessam e que há muito a ganhar com o envolvimento das famílias através de práticas contextualizadas e significativas.

Quando se limita o papel dos pais a contar histórias, e a ensinar algumas letras ou palavras aos seus filhos não se está certamente a valorizar a riqueza e complexidade da literacia familiar. Quando verificamos que existem diferentes práticas de literacia no dia-a-dia das famílias, sejam elas de um estatuto sociocultural mais elevado ou mais baixo, então porque não rentabilizá-las, valorizá-las, dar-lhes visibilidade e introduzir intencionalidade na sua exploração, tornando-as muito mais completas e ricas. Certamente que uma interação multiplicada no tempo e multifacetada em actividades de literacia, reais, significativas e funcionais, poderá ter um impacto muito superior no desenvolvimento da literacia emergente das crianças, do que actividades pontuais, por vezes desenraizadas e tecnicistas.

Referências

- Anderson, A. & Stokes, S. (1984). Social and Institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp.24-37). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997) Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Scher, D., Fernandez-Fein, S., Munsterman, K., Hill, S., Goddard-Truit, V., & Danesco, E. (1996). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher*, 50(1), 2-4.
- Cairney, T. (2002). Bridging home and school literacy: In search of transformative approaches to curriculum. *Early Child Development and Care*, 172 (2), 153-172.
- Crawford, P. & Zygouris-Coe, V. (2006). All in the Family: Connecting home and school with family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 261-267.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York: The Falmer Press.
- Gonzalez, J. & Uhing, B. (2008). Home literacy environments and young Hispanic children's English and Spanish oral language. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 116-139.
- Haney, M. & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138.
- Hannon, P & James, S. (1990). Parents' and Teachers' Perspectives on Pre-School Literacy Development. *British Educational Research Journal*, 16(3), 259-272.

- 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.
- LeFevre, J. & Sénéchal, M. (1999). The relations among home-literacy factors, language and emergent-literacy skills, and reading acquisition. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for research in Child Development. Albuquerque, Canada.
- Lourenço, C. (2007). *Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre a linguagem escrita*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional, ISPA.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências humanas*. Lisboa: Climepsi.
- 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 em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). 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.
- Purcell-Gates (1997). *Other People's words. The cycle of low literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Purcell-Gates, V.; L`Allier, S. & Smith, D. (1995). Literacy at the Harts' and the Larsons': Diversity among poor, inner-city families. *The Reading Teacher*, 48(7), 572-578.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade reading comprehension, fluency, spelling and reading pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds) *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39-52). San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy. Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann.
- Teale, W. (1989). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (2^a ed., pp. 173-206). Norwood: Ablex Publishing Cooperation.
- 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* (4^a ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Cooperation.

Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. Massachusetts: Harvard University Press.

Voss, M. (1996). *Hidden Literacies: Children learning at home and at school*. Portsmouth: Heinemann.

ANEXO 1

Itens utilizados para cada um dos tipos de práticas

Práticas do Dia-a-dia

- Costumam **ler** receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **escrever** receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** cartas com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **escrever** cartas com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** recados com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **escrever** recados com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** cartazes publicitários recados com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** listas de compras com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **escrever** listas de compras com ou para o vosso filho(a)?

Práticas de Entretimento.

- Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?
- Costumam fazer puzzles de palavras com o vosso filho(a)?
- Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** histórias com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **escrever** histórias com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **escrever** rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** revistas com ou para o vosso filho(a)?
- Costumam **ler** jornais com ou para o vosso filho(a)?

Práticas de Treino

- Costumam ajudar o vosso filho(a) a **ler** (identificar) letras?
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** letras?
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a **ler** o nome dele(a)?
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** o nome dele(a)?
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a **ler** nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a **ler** algumas palavras?
- Costumam ensinar o vosso filho(a) a **escrever** algumas palavras?
- Costumam **ler** palavras realçando os sons que as constituem?
- Costumam **escrever** palavras realçando os sons que as constituem?