

Outros artigos

O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia

MARIA ADELINA VILLAS-BOAS

mariadelinavb@gmail.com

Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO:

O tema deste artigo foi escolhido pela sua actualidade, na medida em que a aquisição da literacia ocupa um lugar central no desenvolvimento do aluno e nas suas aprendizagens escolares, tornando-se crucial em alunos imigrantes. Assim, o objectivo principal do artigo é relacionar a compreensão da forma como ocorre o processo do desenvolvimento da literacia com o papel que os adultos próximos da criança podem assumir nesse desenvolvimento.

Consequentemente, serão desenvolvidos dois aspectos cruciais. O primeiro consiste numa análise teórica sobre os conceitos e as características da perspectiva da emergência da literacia na criança, relacionando a identificação das chamadas *raízes da literacia* com a quantidade e qualidade das experiências com o escrito no ambiente familiar. O segundo descreve a aplicação das teorias expostas, focando o envolvimento parental diferenciado nas práticas de literacia, em casa, e as respectivas implicações pedagógicas na escola.

PALAVRAS-CHAVE:

Ações afirmativas, Anti-racismo, Racialização, Movimentos sociais negros.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido decorre da sua actualidade, na medida em que contributos científicos recentes sobre o desenvolvimento da literacia obrigam a encarar o ensino da leitura segundo perspectivas diferentes e, de certo modo, inovadoras. Com efeito, se a aquisição da literacia, aqui entendida como um *continuum* que envolve capacidades mínimas de ler e de escrever até uma leitura e escrita que requerem altas capacidades cognitivas, ocupa um lugar central no desenvolvimento do aluno e nas suas aprendizagens escolares, ela torna-se crucial em alunos provenientes de minorias étnicas. Para além de factores como as capacidades cognitivas e os conhecimentos linguísticos (Menyuk & Brisk, 2005) que podem afectar todas as crianças, o que é de grande importância para as crianças imigrantes é o seu conhecimento da linguagem e da cultura da escola (Heath, 1989). Daí que algumas dissertações do mestrado em Ciências da Educação (Educação Intercultural) se tenham debruçado sobre questões relacionadas com a forma de incentivar o desenvolvimento da literacia.

Neste sentido, vários estudos, desde Durkin (1966), passando por Barratt-Pugh (2000), Heath (1982), Teale e Sulzby (1987), Villas-Boas (2001), entre muitos outros, vêm sublinhar o efeito positivo do envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Tendo em conta esses resultados, considera-se que uma das duas 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).

Deste modo, o estudo do efeito que o envolvimento parental pode ter no desenvolvimento da literacia e a reflexão sobre as razões subjacentes a esse fenómeno, quer elas sejam inerentes à própria natureza do processo da leitura e da escrita, quer estejam relacionadas com a forma como os contactos com o escrito se desenvolvem em cada ambiente familiar, parecem ser cruciais no momento em que o país

procura combater o elevado nível de iliteracia com a criação de um Plano Nacional de Leitura.

Consequentemente, a natureza essencial deste artigo é relacionar a compreensão da forma como ocorre o processo do desenvolvimento da literacia com o papel que os adultos próximos da criança, tanto em casa como na escola, podem assumir nesse desenvolvimento. Esta problemática implica que o artigo seja constituído por duas partes. Numa primeira parte pretende-se explicitar, de forma fundamentalmente teórica, o relativamente novo conceito de literacia e as suas implicações na forma como o contexto pode contribuir para a sua emergência. Numa segunda parte, é feita a descrição de vários estudos realizados em Portugal com o objectivo de, através dos resultados obtidos, permitir demonstrar de que forma o envolvimento parental em casa e determinadas práticas pedagógicas na escola podem contribuir para o desenvolvimento da literacia.

A INCIDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E NA INSERÇÃO SOCIAL DOS INDIVÍDUOS

(...) as crianças participam em experiências que envolvem literacia e vão gradualmente construindo o conhecimento, as capacidades e a compreensão dum leque alargado de literacias.

Barratt-Pugh, 2000, p. 17.

O domínio do código escrito e as vantagens sociais parecem caminhar de mão dada, interinfluenciando-se.

Sim-Sim, 1995, p. 203.

A relação entre o desenvolvimento linguístico (nas suas vertentes oral e escrita) e as aprendizagens escolares tem sido evidenciada pela investigação científica e não parece

haver discordância sobre o papel fundamental que a linguagem desempenha em todo o processo da educação.

Para ilustrar os efeitos interactivos entre o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem escolar, Menyuk tem recorrido, de forma consistente (primeiro em 1995 e, recentemente, em 2005), à mesma representação gráfica (Fig. 1), na medida em que esta mostra claramente como um maior desenvolvimento linguístico contribui para a aprendizagem escolar, do mesmo modo que esta aprendizagem vai contribuir para aumentar o desenvolvimento da linguagem.

FIG. 1. A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA E A APRENDIZAGEM ESCOLAR



Extraído de Menyuk, 1995, p. 47; Menyuk & Brisk, 2005, p. 82.

Acresce que, quando existe défice de leitura, o aluno ressentir-se-á, cada vez mais, à medida que a linguagem dos livros de estudo se tornar semântica e estruturalmente mais complexa. Tem, pois, efeitos a curto, médio e longo prazo, desempenhando um papel catalizador em todo o processo educativo: “facilmente se percebe o efeito de uma má mestria da leitura em termos de insucesso nas outras disciplinas” (Sim-Sim, 1995, p. 97).

Para além do insucesso escolar, um baixo nível de literacia acarreta consequências sociais negativas e discriminatórias. Com efeito, os resultados do estudo *A Literacia em Portugal* (Benavente *et al.*, 1996), ao indicarem um perfil geral bastante fraco (10% da população no Nível 0 de literacia e 37% no Nível 1, entre os cinco níveis possíveis), mostraram uma assimetria regional, uma distribuição desigual em relação à classe social e ao género.

A importância da aquisição da literacia é expressa de forma significativa por Adams (1998, p. 13) ao afirmar que o sucesso no ensino inicial da leitura “é a chave para a educação e a educação é a chave para o sucesso tanto dos indivíduos como da democracia”. Nesse sentido, a busca da investigação na procura de soluções não tem deixado de contribuir com novos conhecimentos.

OS CONCEITOS E AS CARACTERÍSTICAS DA EMERGÊNCIA DA LITERACIA

...uma nova perspectiva para se compreender a natureza e a importância do desenvolvimento da escrita e da leitura durante os primeiros anos da criança.

Teale & Sulzby, 1987, p. VII.

A generalização do uso do termo literacia traduz um conceito que se pode definir, numa forma muito simples e

evidente como “a habilidade de ler e de escrever” (Morais, 2002, p. 48). No entanto, outros preferem sublinhar o seu carácter funcional ao definirem literacia como “as capacidades de processamento da informação escrita” (Benavente *et al.*, 1996, p. 3). Trata-se, pois, dum conceito que envolve competência e uso.

De acordo com o objectivo deste artigo, centremo-nos no entendimento de uma literacia funcional para a qual se torna necessário o domínio do processo de descodificação, como se torna essencial a capacidade de extrair significado dos materiais descodificados (Sim-Sim, 1995). Um entendimento que, implicando uma construção activa do conhecimento, se baseia nas experiências vividas, nos conhecimentos prévios e nos valores.

Centremo-nos, sobretudo, na perspectiva da emergência da literacia tal como foi caracterizada por Teale e Sulzby (1987) porque decorre, exactamente, dessa noção de vivência e porque os resultados da investigação, nos últimos vinte anos, têm demonstrado que a “literacia começa com as experiências da criança durante a sua infância” (Menyuk & Brisk, 2005, p. 70).

Esta perspectiva, fundamentada por estudos empíricos correlacionais e experimentais mas, sobretudo, longitudinais e estudos de caso sobre jovens leitores fluentes (Durkin, 1966), leitores precoces (Bissex, 1980) e crianças surdas (Soderberg, 1977), veio proporcionar uma descrição mais adequada da forma como actuam as crianças envolvidas no seu processo de desenvolvimento da literacia. Gostaria, assim, de salientar três contributos importantes desta perspectiva.

O primeiro é o de que o próprio termo “emergente” sublinha o facto das crianças estarem inseridas num processo de desenvolvimento, neste caso o da literacia, cujo ponto inicial é impossível de determinar, sabendo-se, apenas, que, como os autores referidos sublinharam, começa muito cedo.

Um segundo contributo, trazido, entre outros, por Ferreira (1987), através de estudos de caso em que seguiu uma abordagem segundo Piaget e, também, por Sulzby (1987), através dum estudo longitudinal, é o de que a escrita não se segue necessariamente à leitura, existindo, sim, entre elas uma relação dinâmica que beneficia o desenvolvimento de ambas.

O terceiro vem salientar que a consciência linguística, estimulada pelas experiências com o escrito, quer se trate da leitura de histórias, quer se trate de qualquer outra actividade, se desenvolveria naturalmente (Strickland & Culliman, 1998).

Este último contributo pode considerar-se controverso na medida em que há autores (Adams, 1998; Cary, 1988; Moraes, 2002) que salientam que a correspondência entre letras e fonemas surge em consequência da alfabetização. No entanto, outros estudos citados por Menyuk (1995) e Verhaeghe e Cary (s.d.) vieram mostrar que é possível estimular o desenvolvimento da

consciência linguística antes da escolaridade. Sem querer pôr em causa nenhum dos resultados dos estudos referidos, o que parece emergir é uma noção de complementaridade que permite concluir que, se a escolaridade tem um papel crucial, não tem a exclusividade desse papel.

Os contributos da emergência da literacia (uma actividade de interacção social que depende do contexto social e que é de domínio afectivo) vêm evidenciar o papel fundamental desempenhado pelo ambiente familiar, pela comunidade e pelas práticas de ensino que a criança vai encontrar na escola (Barratt-Pugh, 2000).

Para Teale e Sulzby (1987), é a concepção de que a oralidade, a leitura e a escrita se desenvolvem concomitantemente e interinfluenciando-se, de que o processo de desenvolvimento se inicia muito antes da idade escolar e da instrução formal e, ainda, de que a leitura e a escrita podem revestir formas muito diversas que justificam a nova terminologia da emergência da literacia.

DA METÁFORA DAS RAÍZES DA LITERACIA À QUANTIDADE E QUALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS COM O ESCRITO/ IMPRESSO NO AMBIENTE FAMILIAR

À medida que a criança explora o ambiente escrito que a rodeia, desenvolve as suas raízes da literacia.

Goodman, 1987, p. 6.

Consistentemente com os resultados dos cinco estudos etnográficos que acompanhou sobre a natureza do processo da emergência da literacia e em que participaram 78 crianças dos dois aos sete anos, Goodman (1987) identifica cinco factores de desenvolvimento, a que chamou *raízes da literacia*, que contribuiriam decisivamente para o domínio da linguagem escrita e que passo a descrever.

1ª Raiz — Consciência do escrito em contextos situacionais
Trata-se de um processo de recepção através do que a criança vê escrito, na medida em que se considera que a literacia tem a sua origem no contacto com o escrito. É este mundo das letras e dos números que leva a criança a fazer três tipos de descobertas: o escrito tem um significado; é possível saber-se como é que tem esse significado; é possível fazer sentido do escrito através do próprio escrito.

2ª Raiz — Consciência do discurso organizado
Este tipo de discurso diz respeito à linguagem escrita que a criança pode encontrar em livros, jornais, revistas, cartas, etc. A questão é que, neste caso, a quantidade e variedade destes materiais vai depender do ambiente familiar, social e cultural em que a criança está inserida, não se tratando, como na *raiz* anterior, de uma situação universal. Nesta, tanto o acesso a livros como os hábitos de leitura dos outros membros da família são determinantes.

3ª Raiz — Consciência da função e da forma da escrita
Para a autora, a função precede a forma. Já Durkin (1966) verificara que as crianças identificadas como leitores precoces eram, simultaneamente, identificadas por saberem escrever, tendo considerado que o interesse por aprender a escrever se desenvolvia antes, ou paralelamente, com o de aprender a ler. Goodman verificou que as várias formas e funções da escrita se desenvolviam de acordo com a quantidade e qualidade de experiências funcionais com a escrita que a criança tivesse vivenciado e que a aprendizagem dos símbolos em situações familiares aumentava a sua auto-confiança.

4ª Raiz — Uso da linguagem oral para falar da linguagem escrita

Muitos autores, entre os quais Heath (1982), Jacob (1984), Snow e Ninio (1987), consideram que este tipo de linguagem oral é um tipo de discurso específico que pode variar de cultura para cultura.

Nesse sentido, foi Heath quem, no seu artigo *What no bedtime story means*, salientou o papel da leitura de histórias, evidenciando a importância da prática de descontextualização e do tipo de perguntas que devem acompanhar essas sessões de leitura. Assim, o que acontece durante a leitura de histórias, ou seja, o tipo da interacção linguística, social e afectiva que se pode estabelecer parece ser mais importante do que a simples prática da leitura de histórias. Assim, o que acontece durante a leitura de histórias e que tem a ver com o tipo da interacção linguística, social e afectiva que se pode estabelecer parece ser mais importante do que a simples prática da leitura de histórias. De facto, segundo Kong, (2006) e Phan (2006) é o que a interacção acrescenta ao texto, a linguagem para além do texto (conversas, comentários, questões), esse tipo de interacção entre linguagem escrita e linguagem falada que vai permitir à criança:

- interiorizar princípios e conceitos sobre a função da linguagem escrita;
- estabelecer relações entre esta, a linguagem oral e as ideias;
- aperceber-se da estrutura do texto e organização do discurso;
- adquirir o hábito de formular hipóteses, e previsões;
- aumentar o vocabulário;
- perceber o carácter lúdico e estético da linguagem;
- desenvolver capacidades essenciais para a leitura como motivação, atenção e memória.

A importância da *leitura de histórias* reside no facto desta experiência com o escrito proporcionar a transição entre as estratégias linguísticas utilizadas para interpretar a comunicação oral que se estabelece face a face e as estratégias linguísticas utilizadas para interpretar os textos descontextualizados das histórias. Assim, a criança que

ouve ler história adquire experiências com uma linguagem mais descontextualizada e aumenta o seu conhecimento sobre as características da linguagem escrita, aspectos que tanto contribuem para a aquisição da literacia, como para o aproveitamento escolar. Teale (1984, p.120) explica esse fenómeno salientando que ouvir ler histórias vai ajudar a criança “a dominar o pensamento reflexivo e desinserido que é tão necessário para o sucesso escolar”.

Ora, muitas crianças só têm contacto com a linguagem descontextualizada, que é “independente da situação”, quando entram na escola, o que, segundo Heath, contribui decisivamente para a situação de desvantagem escolar verificada com essas crianças.

5ª Raiz — Consciência linguística acerca da linguagem escrita

Pode dizer-se que a consciência linguística consiste no conhecimento que o indivíduo tem sobre a sua própria língua e na sua capacidade para a regular e avaliar. Assim, à medida que a criança desenvolve a sua consciência linguística torna-se cada vez mais capaz de julgar, analisar e corrigir frases erradas. Pode, então, dizer-se que as evidências do processo metalinguístico se manifestam de várias formas, evoluem de estágio para estágio e vão desde a sensibilidade ao erro até à sua correcção.

No entanto, se a consciência linguística se vai desenvolvendo com o tempo, em relação a todos os domínios da linguagem, esse desenvolvimento não se faz de igual modo para todas as crianças (Menyuk & Brisk, 2005). Acresce que, sobretudo a consciência fonológica, tem um papel determinante na aprendizagem da leitura (Cary, 1988; Morais, 2002). A familiarização com o uso de classes linguísticas como *palavra, letra, frase*, vai permitir à criança dominar os conceitos com maior facilidade e é o conhecimento desses conceitos que, por sua vez, lhe vai permitir conversar, pensar e começar a construir toda uma teoria sobre o sistema linguístico.

O ENVOLVIMENTO PARENTAL DIFERENCIADO NAS PRÁTICAS DE LITERACIA E AS RESPECTIVAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

A exposição à leitura e à escrita pode ter lugar no ambiente escolar independentemente das práticas do ambiente familiar, contudo o encorajamento à leitura também pode partir da família

Menyuk & Brisk, 2005, p. 27.

O envolvimento familiar tem de ser visto a uma nova luz, quando se considera que o desenvolvimento da literacia começa muito antes da criança entrar na escola. E, ainda, quando se sabe que esse desenvolvimento se faz através da participação em experiências sociais e culturais que

envolvam práticas de literacia, sobretudo as que são consideradas como as suas *raízes*. É evidente que tanto o número e a variedade destas experiências, como a forma como os pais (ou outro adulto próximo da criança) estimularem a sua atenção ou responderem às suas questões irá condicionar o desenvolvimento desse processo.

As crianças que se sentam ao colo de um dos pais, ou ao lado dum irmão mais velho, ouvem ler (ou contar) uma história e conversam sobre essa história, ouvem e compreendem palavras como *ler, página, história, livro*. Aprendem a manusear esse livro (o que implica saber que são *livros*, saber a direcção em que são lidos, saber virar as páginas, saber a função da parte escrita e a das ilustrações). Estas crianças começam, assim, entre os três e cinco anos, a perceber que o escrito transmite uma mensagem, o que as leva a interrogarem-se sobre “o que está escrito”. Para elas, a magia da leitura vai começar...

Além disso, a troca de correspondência e outras situações funcionais de escrita irão contribuir para o desenvolvimento simultâneo da compreensão da função e da forma da escrita.

Delgado-Martins *et al.* (1991) dizem que, se os familiares de crianças (com 5/6 anos) brincarem com elas com jogos de palavras, adivinhas, lengalengas, rimas, palavras com dois sentidos, histórias confusas, vão facilitar-lhes o desenvolvimento da consciência linguística a nível fonológico, lexical e gramatical.

Depreende-se, pois, quão relevantes são para a criança as condições exógenas que incluem, para além dos materiais escritos que ela tem à disposição, o papel do adulto, o tempo de que esse adulto dispõe e as próprias condições contextuais em que se desenvolve a interacção. A este respeito, Leichter (1984) identifica a importância da existência de três climas: o clima físico, o clima interpessoal e o clima emocional.

O papel do adulto tem sido citado como decisivo na mediação entre o escrito e o desenvolvimento da literacia por inúmeros autores (Delgado-Martins *et al.*, 1991; Heath, 1982; Teale & Sulzby, 1987), desde Vygotsky (1988). Contudo, o tempo de que esse adulto dispõe para um diálogo individualizado leva a que a chamada “relação de um-para-um” (Hawkins, 1984) seja, também, preconizada por um grande número de especialistas. Com efeito, é este tipo de relação que está subjacente ao modelo das famílias dos leitores precoces ou dos pequenos leitores fluentes, sobressaindo três aspectos essenciais: o modelo, a interacção directa e a prática de *scaffolding*¹.

Ora, todas estas vivências favoráveis à emergência da literacia não são, de modo nenhum, generalizadas pelo que, para Menyuk e Brisk (2005), elas constituem as principais causas de diferenças entre as crianças e, obviamente, têm origem nas diferenças dos respectivos ambientes familiares.

É nesse sentido que, nos anos noventa, se acentua a influência de perspectivas sócio-culturais na emergência

da literacia (Barratt-Pugh, 2000; Goldenberg, 2006). Estas perspectivas, decorrentes da noção de que a literacia é uma forma de capital cultural, defendem que “o seu conhecimento e competência diferem de acordo com o contexto sócio-cultural em que são adquiridos” (Luke, 1993, p. 7).

Com efeito, mesmo as práticas de literacia que se apresentam como similares, nomeadamente a leitura de histórias, podem, de facto, realizar-se de forma muito diferente, como tinha sido já demonstrado por Heath (1982). Pode, pois, concluir-se, como Barratt-Pugh (2000, p. 7), que “as práticas de literacia não só são construídas socialmente como são, também, culturalmente específicas”².

Deste modo, para que o envolvimento familiar possa ser um factor determinante no desenvolvimento da literacia torna-se necessário, por um lado, que as famílias tenham conhecimento da forma como as práticas contribuem, efectivamente, para esse desenvolvimento (Bales *et al.*, 2006) e, assim, aumentarem o seu capital cultural (Lin, 2006). Por outro, torna-se urgente que quaisquer que sejam os conhecimentos que as crianças adquiram no seu ambiente familiar, ou na comunidade em que estão inseridas, eles sejam reconhecidos e valorizados noutros contextos, nomeadamente, na escola (Schneider, 2006).

Nesse sentido, Luke argumentara em 1993 que quando as práticas pedagógicas, os textos e a própria avaliação não têm em conta as experiências da criança, torna-se-lhe muito difícil compreender as exigências da instrução formal, o que irá, certamente, comprometer o seu futuro. Assim, a natureza das perspectivas sócio-culturais e da emergência da literacia leva a dois tipos de implicações que dizem respeito ao papel do contexto familiar e ao do contexto escolar.

Uma delas está relacionada com o facto da discriminação ao nível da aquisição da literacia poder começar muito cedo. Com efeito, se as crianças aprendem a ler através da interacção com o escrito, aquelas cuja experiência é mais limitada ou adquirida em contextos sócio-culturais diferenciados, vão, necessariamente enfrentar mais dificuldades quando, na escola, começarem a receber a instrução formal na leitura.

Acresce que o défice, a existir, dificilmente será ultrapassado (Menyuk & Brisk, 2005) se as estratégias pedagógicas da escola não forem suficientemente diversificadas para criarem condições para o desenvolvimento das *raízes da literacia*.

Igualmente preocupante é o que parece passar-se com a leitura de histórias na educação pré-escolar. Veloso (2002) verificou que, para além duma grande escassez de livros, a hora do conto como ritual praticamente não existia num universo de 52 escolas. Quanto às condições para construir sobre conhecimentos culturais diferentes, a situação será, ainda, mais negativa. Não sendo sensíveis aos valores e culturas das

famílias, dificilmente poderão complementar as experiências vividas no ambiente familiar ou discutir formas de colaboração (Schneider, 2006). Faz, ainda, parte dessas preocupações saber-se que as crianças cujo ambiente familiar não é propício ao desenvolvimento das *raízes da literacia* são provenientes de famílias desfavorecidas económica e socialmente, com baixos níveis educacionais, imigrantes, pertencentes a minorias étnicas, o que vai, obviamente, contribuir para que o ciclo de pobreza se mantenha.

Porém, as implicações não levam só a preocupações. Efectivamente, uma vez identificadas as *raízes da literacia* e reconhecida a natureza sócio-cultural do fenómeno, parece possível intervir-se, com êxito, nos dois contextos referidos. É o caso de três estudos que acompanhei de perto realizados nos três contextos determinantes para o desenvolvimento da literacia: a família, o jardim-escola e a escola.

O CASO DA INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR...

No 1º caso, tratou-se de um estudo por mim realizado com duas amostras em tudo semelhantes (situação socio-económica desfavorecida, baixo nível educacional dos pais, famílias imigrantes, deficiente domínio da língua de escolaridade) salvo na etnia, que era distinta (uma vez que uma era de origem africana e a outra de origem indiana), foi possível modificar a natureza e a quantidade das experiências com o escrito no seio do ambiente familiar (Villas-Boas, 2001).

Cada uma das amostras foi seleccionada em duas escolas diferentes e constituída pela totalidade dos alunos que frequentavam as quatro classes do primeiro ano da respectiva etnia. Em cada escola e de acordo com a conveniência dos professores, os alunos de duas classes e respectivas famílias constituíram o grupo experimental, e os alunos das restantes constituíram o grupo de controlo. No início do estudo, o desenvolvimento da literacia de todos os alunos foi medido pelo *Teste de Desenvolvimento da Literacia* (TDL) (Villas-Boas, 2002) e os pais dos alunos do grupo experimental foram entrevistados.

O estudo demorou dois anos e a intervenção contou com quatro tipos de actividades: (a) reuniões com os pais na escola; (b) leitura de histórias no contexto familiar com oferta do respectivo livro, realizada por visitantes previamente preparados e cuja interacção procurou exemplificar o tipo de conversas sobre a história que incluíam tanto perguntas contextualizadas como descontextualizadas; este tipo de interacção era, depois, incentivada a ser repetida pelos pais ou irmãos mais velhos; (c) actividades específicas de trabalho de casa que contavam com o envolvimento da família; e (d) pequenos passeios em que as

crianças eram acompanhadas pelos respectivos visitantes e, sempre que possível, por elementos familiares.

Deste modo, os encontros entre pais e professores permitiram (a) discutir formas de interacção com o escrito/impresso em contextos situacionais (1ª raiz), (b) revelar a função da escrita através de troca de correspondência (3ª raiz), e (c) exemplificar formas de apoio a actividades de trabalho de casa constituídas por rimas, aliterações, jogos de palavras, adivinhas, complemento de frases, identificação e correcção de erros (5ª raiz), contemplando respectivamente a 1ª, 3ª e 5ª raízes da literacia.

As visitas domiciliárias para entrega e leitura de livros de histórias promoveram o desenvolvimento da 2ª e 4ª raízes. Além disso, as visitas a museus e outros locais culturais, ao mundo do trabalho e a locais de diversão permitiram enriquecer o “conhecimento do mundo” destas crianças e das suas famílias.

Os resultados indicaram, ao fim de um primeiro ano de intervenção, diferenças significativas na evolução positiva do desenvolvimento da literacia de crianças de seis/sete anos em comparação com os respectivos grupos de controlo.

FIG. 2

PROGRESSÃO DO DESEMPENHO DA AMOSTRA AFRICANA

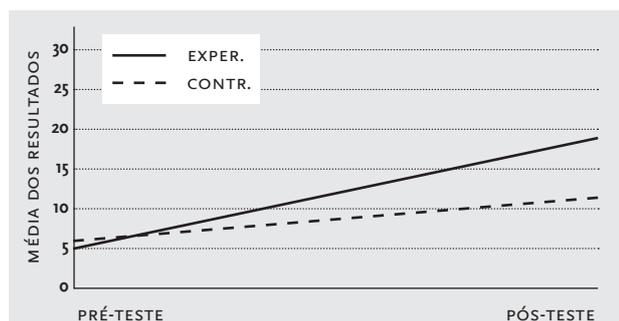
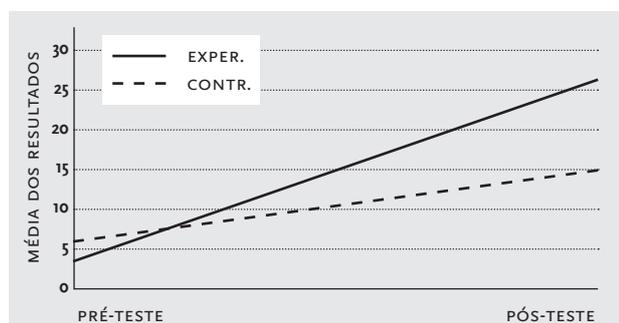


FIG. 3

PROGRESSÃO DO DESEMPENHO DA AMOSTRA INDIANA



Menyuk e Brisk (2005) citam este estudo, salientando que ele “enriqueceu os conhecimentos prévios das crianças e deu-lhes prática com a leitura e com a linguagem” (p. 113) e, também, que resultados semelhantes podem ser obtidos “através da interacção entre professores

e pais, partilhando materiais escritos e discutindo as formas de leitura que podem ter lugar no ambiente familiar” (p. 27). Concluem que uma exposição intensiva ao escrito e práticas de leitura com textos com significado para a criança, em contextos familiares, encorajam o desenvolvimento da literacia quer em casa, quer na escola.

O CASO DA “INTENCIONALIDADE” DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA...

Situações semelhantes às do ambiente familiar para aumentar a quantidade e qualidade das experiências com o escrito podem também ser recriadas em contextos pré-escolares com vantagem para o desenvolvimento da literacia, um processo que evolui continuamente, nunca é demais salientar.

Com esse objectivo, Espada (2004) desenvolveu um estudo, que orientei, e que comparou o desenvolvimento da literacia de três grupos de crianças com as perspectivas das respectivas educadoras. Entrevistadas as três educadoras foi possível concluir, através da análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas, a existência de diferenças essenciais nas preocupações que exprimiram e nas actuações que descreveram.

Com efeito, enquanto a Educadora A nunca mencionou o desenvolvimento da literacia como um objectivo a atingir, demonstrando apenas preocupação pelo “desenvolvimento global” da criança, as Educadoras B e C consideraram que o desenvolvimento da literacia era claramente um objectivo a atingir. No entanto, enquanto a Educadora B desenvolvia apenas e esporadicamente actividades específicas nesse sentido, a Educadora C declarou que tinha essa “intencionalidade”, não só desenvolvendo actividades específicas, como tirando partido de todas as outras actividades para estimular o desenvolvimento da literacia. Desse modo, criava um contexto muito mais favorável ao seu desenvolvimento.

Com efeito, a aplicação do TDL (Villas-Boas, 2002) aos três grupos de crianças demonstrou diferenças significativas ($p > .001$) tanto na globalidade do teste, como em cada uma das três dimensões do teste (consciência grafofonética, consciência das convenções da escrita e consciência da informação semântica), verificando-se que as médias mais elevadas foram atingidas pelos alunos da Educadora C e as menos elevadas pelos alunos da Educadora A. Deste modo, os resultados indicaram que o desenvolvimento da literacia pode ser positiva e significativamente afectado nos casos em que existe essa intencionalidade por parte da educadora.

O CASO DO CONTEXTO ESCOLAR DA LEITURA...

O terceiro estudo, desta vez em contexto escolar, foi realizado por Leonardo, em 2005, numa escola do 1º Ciclo,

caracterizada por uma população multicultural de grande heterogeneidade. Procurou-se facilitar a transição entre culturas, utilizando uma estratégia pedagógica que recorreu à leitura de histórias, seguida de actividades exploratórias contextualizadas e descontextualizadas. A amostra foi constituída por 34 alunos com uma média etária de oito anos e seis meses integrados em duas turmas do 3º ano. Cada turma constituiu, respectivamente, o grupo experimental e o de controlo. Além da finalidade de se avaliar o desenvolvimento da leitura, pretendeu-se, ainda, verificar a existência, ou não, de alterações no relacionamento das crianças pelo que, para além dos testes³ para avaliar o desenvolvimento da leitura, se recorreu à aplicação de testes sociométricos, tendo em ambos os casos sido utilizados como pré e pós-testes.

O período da intervenção decorreu num espaço de tempo correspondente a dois períodos escolares. O grupo experimental foi submetido a um programa sistemático (semanal) de leitura de histórias, realizado pela investigadora que procurou que as estratégias utilizadas decorressem por num contexto específico que teve em conta os “três climas” já citados e preconizados por Leichter (1984): o físico, o social e, também, o emocional. Assim, para corresponder ao primeiro “clima” foi criado um cantinho acolhedor na biblioteca da escola com mantas e almofadas; relativamente ao segundo, procurou-se que a interacção fosse feita em pequenos grupos, dividindo a turma em dois subgrupos variáveis e não foi esquecida a dimensão cultural, estimulando uma maior proximidade multicultural com recurso a 20 histórias provenientes das várias culturas em presença (Soares & Tojal, 1997); finalmente, deu-se resposta ao clima emocional procurando tornar a actividade o mais aprazível possível.

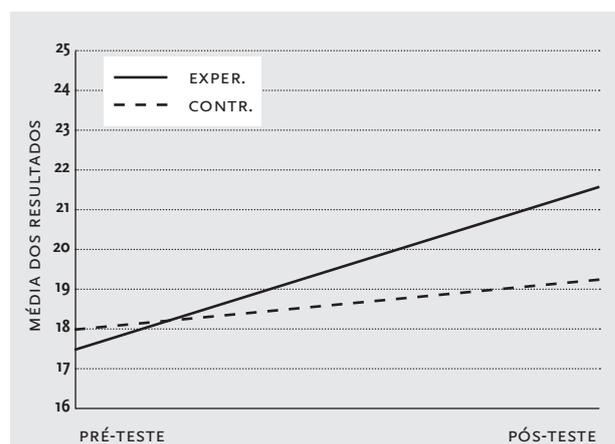
Também neste caso, os resultados se revelaram altamente positivos, tendo os testes utilizados indicado diferenças significativas na progressão tanto do desempenho da oralidade (Fig. 4), o que constitui “um poderoso indicador sobre a maturidade linguística da criança” (Sim-Sim, 2001, p. 16), como do da leitura entre este grupo de alunos e os que tinham constituído o grupo de controlo.

A influência destas estratégias parece ter contribuído, também, para uma evolução positiva nas relações

entre os alunos, na medida em que os dados analisados revelaram uma turma em que os alunos lusos continuam a ser os mais escolhidos mas com menos escolhas do que na primeira aplicação do teste sociométrico; evolução semelhante se verificou com as rejeições que, embora recaíndo maioritariamente sobre os alunos não lusos, o foi em número inferior à primeira aplicação do teste.

No decurso desta reflexão, procurei pôr em evidência o processo complexo e multifacetado do desenvolvimento da literacia, abordando os aspectos relacionados com (a) a relação entre o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem escolar, (b) as perspectivas teóricas da emergência da literacia e (c) as suas implicações no papel do envolvimento parental/familiar, tendo feito, por fim, (d) uma breve síntese sobre a variedade sócio-cultural das práticas familiares e a sua incidência nas estratégias pedagógicas nos contextos escolares e pré-escolares.

FIG. 4
PROGRESSÃO DO DESEMPENHO GLOBAL DOS GRUPOS



Para concluir, penso ter evidenciado, por um lado, a necessidade e, por outro, a possibilidade duma intervenção pedagógica no contexto sócio-afectivo e nas práticas escolares e pré-escolares de modo a poderem contribuir favoravelmente, tal como o ambiente familiar, para a aquisição da literacia.

1. *Scaffold* pode traduzir-se por andaime. Tal como na representação de um guião pré-estabelecido pelo adulto, este começa por desempenhar todos os papéis, permitindo à criança ir assumindo um papel cada vez maior nesse desempenho e daí a metáfora de “retirar os andaimes”.

2. Daí, a existência de cada vez mais estudos sobre as práticas de literacia em culturas diferentes, nos E.U.A.

3. Foram aplicados, respectivamente, os sub-testes de Segmentação Fonémica, Reconstrução Fonémica, Compreensão de Estruturas Complexas e de Complemento de Frases, desenvolvidos por Sim-Sim (2001) e o Teste de Língua Portuguesa — Parte B (adaptado) aplicado pelo Instituto de Inovação Educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- BALES, S. *et al.* (2006). Evaluation of a Statewide Early-Intervention System: Family-centered practices related to family and child impacts. Comunicação à *AERA Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- BARRATT-PUGH, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. In C. BARRATT-PUGH & M. ROHL (eds.), *Literacy learning in the early years* Buckingham, PH: Open University Press, pp. 1-26.
- BENAVENTE, A. *et al.* (orgs.) (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/CNE.
- BISSEX, G. L. (1980). *GNYS AT WRK: A child learns to read and write*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARY, M. L. (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos não alfabetizados*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa — FPCE.
- DELGADO-MARTINS, M. *et al.* (1991). *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Colibri.
- DURKIN, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College.
- ESPADA, C. (2004). *A emergência da literacia na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa — FPCE.
- FERREIRO, E. (1987). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. TEALE & E. SULZBY (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 15-49.
- GOLDENBERG, C. (2006). Sociocultural contexts and literacy development. Comunicação à *AERA Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- GOODMAN, Y. (1987). Children coming to know literacy. In W. TEALE & E. SULZBY (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 1-14.
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*, 11, pp. 49-77.
- HEATH, S. B. (1989). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACOB, E. (1984). Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In H. GOELMAN *et al.* (eds.), *Awakening to literacy: The University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment*. Exeter, NH: Heinemann Educational, pp. 73-83.
- KONG, A. (2006). “I don't think my Mom is right”: Opportunities to explore intelligent beliefs/unbeliefs in book discussions. Comunicação à *AERA Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- LEICHTER, H. (1984). Families as environments for literacy. In H. GOELMAN *et al.* (eds.), *Awakening to literacy: The University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment*. Exeter, NH: Heinemann Educational, pp. 38-50.
- LEONARDO, M. C. (2005). *Contributo das histórias para a melhoria da leitura e da integração de grupos étnicos ou culturais: Relato de uma experiência intercultural numa Escola do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa — FPCE.
- LIN, Q. (2006). Beyond cultural deficit approach: Disentangling language-minority parents' involvement in the early grades. Comunicação à *AERA Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- LUKE, A. (1993). The social construction of literacy in the primary school. In L. UNSWORTH (ed.), *Literacy, learning and teaching: Language as social practice in the primary school*. Melbourne: Macmillan, pp. 1-92.
- MENYUK, P. (1995). Language development and education. *Journal of Education*, 177, 1, pp. 39-62.
- MENYUK, P. & BRISK, M. (2005). *Language development and education*. Basing Stoke (R. U.): Palgrave Macmillan.
- MORAIS, J. (2002). Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição. In F. VIANA; M. MARTINS BRAGA & E. COQUET (coords.), *Leitura, literatura infantil, ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Univ. Minho, Centro de Estudos da Criança.
- PHAN, T. (2006). Parental involvement: Vietnamese parents use of storytelling as a means of academic socialization for their children. Comunicação à *AERA Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- SCHNEIDER, S. (2006). Managing the tensions between sociocultural perspectives on literacy and traditional schooling practices. Comunicação à *AERA Annual Meeting*. S. Francisco, CA.

- SIM-SIM, M. I. (1995) Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. DIAS DE CARVALHO (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 198-226.
- SIM-SIM, M. I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- SNOW, C. & NINIO, A. (1987). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. TEALE & E. SULZBY, *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 117-138.
- SOARES, M. L. & TOJAL, M. O. (1997). *Histórias de longe e de perto: Histórias, contos e lendas de povos que falam também português*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- SODERBERG, R. (1977) *Reading in early childhood: A linguistic study of a preschool child's gradual acquisition reading ability*. WashInngton, D.C.: Georgetown University Press.
- STRICKLAND, D. & CULLINAN, B. (1998). Afterword. In M. ADAMS, *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 425-435.
- SULZBY, E. (1987) Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. TEALE & E. SULZBY, *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 50-89.
- TEALE, W. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. GOELMAN *et al.* (eds.), *Awakening to literacy: The University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment*. Exeter, NH: Heinemann Educational, pp. 110-121.
- TEALE, W. & SULZBY, E. (1987). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- VELOSO, R. (2002). "Curtir" literatura infantil no Jardim de Infância. In F. VIANA; M. MARTINS BRAGA & E. COQUET (coords.), *Leitura, literatura infantil, ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Univ. Minho, Centro de Estudos da Criança.
- VERHAEGHE, A. & CARY, L. (s.d.). *Treina Metafonológico em crianças pré-escolares* (no prelo).
- VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.
- VILLAS-BOAS, M. A. (2002). *Avaliação do desenvolvimento da literacia*. Lisboa: ESE João de Deus.
- VYGOTSKY, L. (1988). *Thought and language*. Tradução e revisão de Alex Kozulin (ed.). Cambridge, MA: MIT Press.