

# **A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO JARDIM DE INFÂNCIA E EM AMBIENTE FAMILIAR:**

Perceções de Educadores de Infância e de  
Encarregados Educação.

---

**Joana Margarida Branco da Silva**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar  
e 1.º ciclo

Abril de 2016

---



Instituto Superior de Educação e Ciências





**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS**

**Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e  
1.º ciclo**

**A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO JARDIM DE INFÂNCIA E EM AMBIENTE  
FAMILIAR :**

**Perceções de Educadores de Infância e Encarregados de Educação.**

**Autora: Joana Margarida Branco da Silva**

**Orientador: Mestre Ana Cristina Freitas**

**Abril de 2016**



## **Agradecimentos**

Ao terminar esta etapa da minha formação, agradeço a várias pessoas pois, sem elas teria sido muito mais difícil.

À Professora Ana Cristina Freitas por toda a orientação, ajuda, esclarecimentos, opiniões e também, pela sua paciência nos momentos mais difíceis.

À minha família por todo o apoio e compreensão.

Ao Tiago pela ajuda e apoio incondicional prestado ao longo do curso.

À minha colega e amiga Márcia Rodrigues por todo o apoio que me deu ao longo de todo o curso, tanto na licenciatura como no Mestrado.

À minha colega e amiga Sophie Gomes por toda a ajuda que me deu na correção desta dissertação.

À Catarina Luís pela ajuda na revisão final do trabalho.

Às instituições que se disponibilizaram para colaborar nesta investigação.

Às educadoras de infância e aos pais das crianças que colaboraram no estudo, sem eles não seria possível a elaboração desta dissertação.



## Resumo

Tanto o ambiente escolar como o familiar contribuem bastante para o desenvolvimento de competências de literacia. O jardim de infância (JI) proporciona à criança experiências diversificadas de comunicação. É em família que a criança constrói as primeiras perceções sobre a linguagem escrita, tendo em conta as experiências significativas que vivencia. O presente estudo elege esta problemática como tópico central e procura concretizar os seguintes objetivos: compreender as perspetivas de educadoras de infância (EI) sobre a promoção da literacia, no JI e em ambiente familiar; identificar as perceções de encarregados de educação (EE) quanto aos estímulos que os seus educandos recebem em ambiente familiar. A literatura (e.g. Dearing et. al, 2004, Weigel, Martin e Bennett, 2006) habilitou-nos ainda à formulação da hipótese de que existe uma relação entre o nível sociocultural das famílias e o tipo de estimulação a que as crianças estão sujeitas em casa. Participaram no estudo 2 EI e 105 EE de crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar. A recolha de dados foi efetuada por entrevista semidiretiva e por inquérito por questionário. As EI reportaram opiniões e práticas distintas sobre a estimulação da literacia: - uma defende abordagens pedagógicas mais humanistas, centradas essencialmente nas motivações e interesses das crianças. Promove a literacia através, sobretudo, de atividades baseadas na leitura de histórias; - a outra EI defende uma maior intencionalidade, com objetivos de aprendizagens mais estruturadas. Estimula a aprendizagem da leitura recorrendo a estratégias que a literatura prevê e defende (e.g. Mata, 2006). Ambas concordam que os EE estimulam pouco os educandos nesta área. Os EE inquiridos referem realizar diversas atividades com os educandos, com particular destaque para a leitura de histórias. A nossa hipótese de estudo confirmou-se: são os EE com habilitações mais elevadas os que mais estimulam competências de literacia nos educandos. Sugerimos, para estudos futuros, acrescentar às opiniões e perceções dados de observação direta, nos ambientes familiar e escolar, quer para confirmar os testemunhos quer para identificar outras dimensões da estimulação da literacia eventualmente não cobertas pela literatura.

**Palavras-chave:** literacia, literacia emergente, família, crianças, jardim-de-infância, educadores-de-infância



## **Abstract**

The school environment is as much important as the familiar background for the development of the literacy skills. A kindergarten (JI) often offers a child the opportunity to experience different communications experiences but it is in the family that a child builds their first insights about written language, taking into account the significant experiences they live. This study takes this issue as his main topic looking to achieve the following objectives: Understand the kindergarten teachers (EI) points of view about literacy promotion, at kindergarten and at the families home environment; identify the parents/guardians perceptions (EE) about the incentives that their children acquire in the home environment. The literature (e.g. Dearing et. al, 2004, Weigel, Martin e Bennett, 2006) also allowed us the possibility of formulating an assumption of a relation between the family sociocultural level ant the type of stimulation the children encounter at home. 2 EI and 105 EE of children attending the last year of preschool entered in this study. The data collection was made through semi directive interview and by questionnaire survey. The EI's reported different practises and opinions about literacy stimulation: - one defends a more humanistic based pedagogical approach, essentially centred in the children's own interests and motivations. Promotes the literacy through, mostly, storytelling based activities; - The other EI defends a higher intentionality, with more structured learning objectives. Stimulates reading learning through foreseen and suggested strategies by the literature (e.g. Mata, 2006). Both agree that the parents/guardians give little or no encouragement to their children in this field. The inquired guardians reported doing several activities with their children's, highlighting the storytelling as the main activity. Our hypothesis has been confirmed: the more qualified parents/guardians tend to encourage more their children's literacy skills. We suggest, for future researches, the addition of direct observation data to the opinions and perceptions collected, in the school and home environments, either to confirm or to identify other literacy stimulation dimensions eventually not covered by this literature.

**Keywords:** literacy, emergent literacy, family, children, kindergarten, kindergarten teachers



## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Principais fatores que influenciam o desenvolvimento da literacia (adaptado de Bonci, 2008) .....	13
<b>Figura 2</b> – Desenho do estudo .....	30
<b>Figura 3</b> – Relação entre a frequência das atividades e as habilitações académicas dos encarregados de educação .....	46
<b>Figura 4</b> – Atividades específicas desenvolvidas pelos encarregados de educação para a promoção da literacia dos educandos .....	53



## **Índice de quadros**

<b>Quadro 1</b> – Ações a desenvolver pelo educador para estimular o código escrito nas crianças .....	19
<b>Quadro 2</b> – Ações e tarefas a desenvolver pelo educador na emergência da leitura ....	20
<b>Quadro 3</b> – Síntese do guião das entrevistas .....	34
<b>Quadro 4</b> – Questionário: Perceção sobre o desenvolvimento da literacia em ambiente familiar .....	36



## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Resultados da análise de conteúdo.....	39
<b>Tabela 2</b> – Medidas descritivas da escala “Percepção dos EE sobre o desenvolvimento da literacia em ambiente familiar” .....	43
<b>Tabela 3</b> - Promoção da literacia em ambiente familiar.....	44
<b>Tabela 4</b> – Domínio Atividades específicas desenvolvidas pelo EE para promoção da literacia dos educandos.....	44
<b>Tabela 5</b> - Percepção da motivação do educando para a leitura e escrita.....	47
<b>Tabela 6</b> - Resultados do Teste de Levene e T-Student .....	48
<b>Tabela 7</b> – Diferenças na promoção da Literacia em função do sexo dos EE.....	49



## **Lista de acrónimos e siglas**

### **Acrónimos**

ESE JP- Escola Superior de Educação Jean Piaget

ESE JD - Escola Superior de Educação João de Deus

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

### **Siglas**

EE – Encarregado de Educação

EI – Educadora de infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição de Privada de Solidariedade Social

JI – Jardim de infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice de figuras .....	vii
Índice de quadros .....	ix
Índice de Tabelas.....	xi
Lista de acrónimos e siglas.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Revisão da Literatura.....	5
1.1. Literacia.....	5
1.2. Literacia Emergente .....	5
1.2.1. O conceito .....	5
1.2.2. Processo de aquisição da Linguagem escrita.....	9
1.2.3. Contextos que promovem a Literacia .....	11
1.3. O papel do jardim de infância no desenvolvimento da literacia .....	13
1.3.1.Referenciais curriculares para a promoção da literacia em educação pré-escolar .....	13
1.3.2. As conceções dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia no pré-escolar.....	14
1.3.3. Atividades promotoras do desenvolvimento da literacia na sala do jardim de infância.....	15
1.3.4. A leitura de Histórias .....	20
1.4. O papel da família para o desenvolvimento da Literacia .....	20
1.4.1. O conceito de Literacia Familiar.....	20
1.4.2. Práticas de Literacia na Família.....	21
Capítulo 2 – Problematização e Metodologia .....	25
2.1. Problema de investigação, objetivos e hipóteses .....	25
2.2. Abordagem adotada .....	27
2.3. <i>Design</i> do estudo.....	28
2.4. Contexto de realização do estudo e participantes .....	30
2.5. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	32
2.6.Tratamento e análise de dados .....	36

Capítulo 3 - Resultados .....	39
3.1. Apresentação de resultados.....	39
3.2. Discussão de Resultados .....	49
Capítulo 4 – Conclusões e Considerações finais .....	55
Referências bibliográficas .....	59
ANEXOS .....	66
Anexo 1 – Relatório Diário de Prática Supervisionada I.....	68
Anexo 2 – Guião da entrevista.....	72
Anexo 3 – Protocolos das entrevistas .....	78
Anexo 4 – Dicionário de Categorias .....	100
Anexo 5 – Inquérito .....	108
Anexo 6 – Resultados do teste de normalidade ( <i>Kolmogorov-Smirnov</i> ).....	114

## Introdução

Atualmente a criança vive num mundo onde a leitura e a escrita estão presentes no quotidiano de todos. Em 1970, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta. Hoje essa percentagem já diminuiu consideravelmente encontrando-se agora em 5,2 % da população<sup>1</sup>. Embora tenhamos quase 95 % de habitantes letrados há que ter em atenção os resultados dos testes Pisa (*Programme for International Student Assessment*). São testes que avaliam as competências de jovens de 15 anos em três áreas: leitura, matemática e ciências. Focando-nos apenas na área de literacia em leitura, isto é, na “capacidade do individuo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade”, verificamos que os jovens Portugueses em 2012 ficaram abaixo da média (m = 496) dos países da OCDE com uma pontuação de 488 pontos (Ávila, Nico & Pacheco, 2009). Estes resultados demonstram que, provavelmente, os nossos jovens não estão a desenvolver adequadamente as competências de leitura ou seja, os “instrumentos cognitivos imprescindíveis não só para o sucesso escolar como para o sucesso na sociedade em que as exigências de literacia são cada vez maiores” (Lopes, 2005, p.96).

O desenvolvimento da literacia é um tema que tem sido investigado nos últimos anos. Os resultados dos estudos mostram que esta área deve ser desenvolvida numa fase precoce da vida. Há contextos privilegiados para que este desenvolvimento se inicie: a família e a escola, mais concretamente, o jardim de infância.

A nossa investigação debruça-se sobre as perspetivas e práticas de duas educadoras de infância e sobre as perceções dos EE quanto ao desenvolvimento da literacia em ambiente familiar.

O interesse pelo tema surgiu no contexto da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada I ao ouvirmos uma criança a dizer “vou escrever o meu nome com letra difícil”. Observámos o trabalho e vimos que tinha escrito o próprio nome com letra manuscrita, sabendo nós que na sala de atividade este tipo de escrita não era ensinado às crianças. Apercebemo-nos assim que em casa eram-lhe proporcionadas

---

<sup>1</sup> Retirado de <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517> (consultado a 21 de abril de 2016)

aprendizagens na área de linguagem oral e abordagem à escrita. Foi uma situação que nos sugeriu a seguinte questão de partida:

*Quais as práticas que os encarregados de educação mais desenvolvem para estimularem a Literacia de crianças que frequentam o último ano da EPE?*

A revisão da literatura apresentou-nos alguns estudos e conclusões comuns aos vários autores como o facto de a leitura de histórias ser a atividade que os encarregados de educação (EE) realizam com mais frequência. Tivemos interesse em verificar se tal acontecia numa população-alvo distinta. E se essa realidade era ou não coincidente com as perspetivas de educadores de infância.

Assim, associadas à questão inicial surgiram duas questões mais específicas:

Q1: Os EI realizam atividades de promoção da literacia em sala de atividades?

Como contribuem para a estimulação de literacia em ambiente familiar? ;

Q2: Será que as diferentes atividades específicas de promoção da literacia na família estão associadas ao grau de habilitações literárias dos EE?

Para respondermos a estas questões formulámos os seguintes objetivos:

O1: Caracterizar perspetivas e práticas de EI sobre a promoção da literacia no JI em sala e em ambiente familiar

O2: Identificar as práticas promotoras de literacia em ambiente familiar mais frequentes, junto dos EE de crianças no último ano da educação pré-escolar.

A literatura (e.g. Lynch, 2007; Weigel, Martin & Bennett, 2006) defende que certas variáveis sociodemográficas podem influenciar o comportamento dos EE, o que nos levou à seguinte hipótese de estudo:

*H: Existe uma relação entre as habilitações académicas dos EE e o nível de promoção da literacia dos educandos em ambiente familiar, i.e. EE com habilitações académicas mais elevadas desenvolvem com mais frequência atividades promotoras da literacia dos educandos do que os EE com habilitações académicas mais baixas.*

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos: no primeiro, apresentamos o referencial teórico que construímos e que inclui os conceitos de literacia e de literacia emergente e os contextos onde podem ser desenvolvidas: o JI e o ambiente familiar. O segundo capítulo aborda a problematização e as nossas opções metodológicas, tanto no

domínio de recolha de dados como no domínio do seu tratamento e análise; no terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados da investigação em função dos objetivos formulados; por último, no quarto capítulo respondemos às questões iniciais e refletimos sobre as implicações do estudo.



# **Capítulo 1 - Revisão da Literatura**

## **1.1. Literacia**

O conceito de Literacia é um termo novo da língua portuguesa resultante da necessidade de definir a “nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (Mata, 2006).

Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) referem que o conceito se pode definir 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, pessoal) ” (p.4). Para Sim-Sim (1999), a literacia não dá apenas a possibilidade de acesso à informação escrita, mas também, à sua integração na vida do indivíduo, ao nível pessoal e social. Mata (2006) acrescenta a esta definição a parte cognitiva, uma vez que, e baseando-se em McLan e McNamme (1990, citado por Mata, 2006) os autores mencionam que este conceito, para além de uma vertente pessoal e social também implica uma atividade intelectual.

Na opinião de Mata (2006), Literacia é mais do que o ato de ler ou escrever, abrangendo também “a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler ou escrever” (p. 17). Assim sendo, é necessário dar importância à “necessidade de contextualização de qualquer ato de literacia” (p.17).

## **1.2. Literacia Emergente**

### **1.2.1. O conceito**

O conceito de literacia alberga um outro conceito: o de Literacia Emergente cujo estudo remonta aos anos 80 do século XX, altura em que surgiram inúmeros trabalhos que tinham como principal objetivo estudar os conhecimentos das crianças na área da linguagem escrita numa fase precoce da vida, ou seja, antes da entrada para o ensino formal (Mata, 2006).

Teale e Sulzby (1989, citado por Mata, 2006) utiliza o termo “emergente” para explicar que o processo que a criança realiza para a aquisição de leitura não tem uma “fase zero”. Para os autores, este termo refere-se ao desenvolvimento “tendo em vista determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de

processos onde a criança participa ativamente” (p.19). Assim sendo, a criança tem um envolvimento desde muito cedo, ou seja, precocemente, desenvolvendo a sua compreensão sobre o funcionamento do código escrito, em que as funções da literacia estão integradas no processo (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006).

Teale e Sulzby (1989, citado por Mata, 2006) explica que o conceito “emergente” se baseia em vários pressupostos subjacentes ao seu desenvolvimento, isto é, os autores veem a criança como figura principal e atribuem alguns pressupostos como: (1) o facto da aquisição da literacia se iniciar antes da entrada no ensino formal; (2) a criança desenvolve a leitura e a escrita sem qualquer ordem de prioridade entre as duas; (3) a literacia vai-se desenvolvendo através de situações diárias e as suas funções são “uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita” (p.18); (4) o trabalho cognitivo das crianças no âmbito da literacia é realizado desde muito cedo; (5) a aprendizagem da linguagem escrita é realizada através de um “envolvimento participado” (p.18); (6) a aprendizagem da linguagem escrita envolve um conjunto de processos através dos quais a criança deve passar para que a adquira, mas não há idade específica para concluir cada processo.

São vários os pilares em que o processo de Literacia Emergente assenta (Mata, 2006): cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, ativo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afetivo. Estes pilares são a base de todo o processo que envolve a literacia emergente:

### *Cultural*

O processo de Literacia Emergente é cultural porque a criança adquire os conhecimentos da leitura e da escrita através do mundo que a rodeia, assim sendo, os conhecimentos que cada criança adquire não são iguais, uma vez que no mundo há várias culturas e os ensinamentos são diferentes em cada uma delas (Mata, 2006). As regras sociais envolvem e regulam as situações de comunicação e são apreendidas pelas crianças no decorrer das interações (Hwa-Froelich, 2004, citado por Mata, 2006). O estatuto sociocultural dos pais é referido como uma variável que influencia a escolha das práticas de literacia desenvolvidas pelas famílias, bem como o acesso ao material de escrita (Pacheco, 2012). Lynch (2007) também faz referência ao nível sociocultural dos

pais, mencionando que os de nível sociocultural baixo não dão a importância necessária ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

### *Social*

A criança está exposta a diferenças e a desigualdades sociais. O tipo de práticas de cada grupo social vai influenciar a apreensão dos conhecimentos da literacia no dia-a-dia através do contacto com as pessoas que a rodeiam nos vários contextos em que está inserida. Logo, a sociedade deve ser vista como um motor para o desenvolvimento da literacia uma vez que está inerente às relações sociais. Os pais são agentes educativos que detêm o papel importante neste processo (Mata, 2006). As interações mais relevantes surgem do ato de brincar e de contar histórias, pois expõem as crianças à linguagem e às primeiras atividades de literacia (Vandermas-Peeler et al., 2009, citado por Mata, 2006). Assim, o processo social é um dos pilares da literacia emergente (Merttens, Newland & Webb, 1996, citado por Mata, 2006).

### *Conceptual*

É um processo conceptual pois, ao longo da sua aprendizagem, as crianças vão elaborando hipóteses sobre os objetos que querem conhecer. As hipóteses são testadas, eliminadas, substituídas e refeitas. Através deste ciclo, a criança cria conceções próprias sobre o processo da linguagem escrita (Chaveau & Rogovas-Chauveau, 1994, citado por Mata, 2006).

### *Precoce e Contínuo*

Desde muito cedo que as crianças, por estarem inseridas em determinados contextos e rodeadas por pessoas e objetos, têm o código escrito e a linguagem oral bastante presentes. O desenvolvimento da literacia é um processo precoce e contínuo, porque se inicia quando as crianças têm pouco tempo de vida, quando ainda não frequentam qualquer ensino formal e contínuo, permitindo que estas apreendam todo o processo (Mata, 2006).

É importante ter em conta que “os contactos precoces com utilizações funcionais da linguagem escrita determinam a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem” (Alves Martins & Niza, 1998, p.49). Através destes contactos a criança

vai aprendendo a utilizar a linguagem escrita e a saber como aplicar a leitura e a escrita nos diferentes contextos ao longo do seu desenvolvimento (Santos, 2007).

#### *Ativo e participado*

É um processo ativo em que as crianças participam ativamente, pois são elas que constroem e reconstróem as suas teorias conceptuais.

Segundo Mata (2012), a criança ao estar integrada em diferentes contextos como, por exemplo, o JI, o lar, a rua e os estabelecimentos comerciais contacta diretamente com as “utilizações da leitura e da escrita que servem de estímulo para a sua reflexão e tentativa de compreensão sobre esse objeto cultural tão presente” (p.220). Assim sendo, compreende-se que o desenvolvimento da literacia emergente se realiza através da participação em experiências sociais e culturais que promovem diversas práticas de literacia. Além disso, os agentes que costumam acompanhar a criança têm a responsabilidade de promover experiências significativas.

#### *Contextualizado e significativo*

Os primeiros contatos com a linguagem escrita acontecem integrados em situações do dia-a-dia. Daí serem tão importantes os contextos onde a criança convive (Mata, 2006). Wayne (2006) acrescenta que a criança adquire os conhecimentos de literacia através da interação, no seu dia-a-dia, com os outros, com os seus pares e com os membros da sociedade que a rodeia.

#### *Funcional*

Bernardini (2001, citado por Mata, 2006) diz que o desenvolvimento da literacia emergente é um processo funcional porque à medida que a criança vai percebendo e se vai apropriando das funções e utilizações da linguagem escrita, toma consciência da necessidade da mesma.

#### *Afetivo*

A afetividade está presente durante todo o desenvolvimento da criança, estando sempre implícito nas reações que a criança terá perante o processo de leitura e escrita (Mata, 2006). Esta componente está relacionada com os processos anteriores na medida em que, a componente afetiva se desenvolve a partir das vivências de cada criança,

tendo por base as interações com os outros e com o meio que a rodeia (Mata, 2006). Assim, a aquisição de literacia é influenciada por vários contextos como o histórico, o económico e o político e é afetada por distintos fatores como a raça, a idade, o género e a classe. Para compreendermos o processo de desenvolvimento da literacia da criança devemos ter em consideração os grupos sociais a que pertence e as instituições que frequenta (Spedding, Harkins, Makin & Whiterman, 2007).

### **1.2.2. Processo de aquisição da Linguagem escrita**

A literacia emergente tem como pressuposto evidente a relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita e que as competências da fala, da leitura e da escrita se desenvolvem em simultâneo (Gomes & Santos, 2005).

As crianças antes de entrarem para o 1.º ciclo do ensino básico questionam-se e formulam “hipóteses conceptuais” sobre a linguagem escrita, i.e., têm ideias “não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e acerca do que esta representa” (Alves Martins, Mata & Silva, 2014, p.135).

Dionísio e Pereira (2006) sugerem que a precocidade das interações está associada ao ambiente em que a criança vive e às coisas do dia-a-dia que lhe mostram a importância da leitura. Silva (2004) refere que as diferenças de aprendizagem das crianças podem estar relacionadas com o percurso realizado ao longo da educação pré-escolar dado que as crianças com mais facilidade na aprendizagem da linguagem escrita terão mais oportunidades em aceder aos conhecimentos e conceitos da linguagem oral e do código escrito. No entanto, a autora alerta para o facto dos contextos educativos não serem a única fonte de aprendizagem pois, para além disso, é necessário que a criança compreenda o princípio alfabético, atingindo um nível de raciocínio conceptual mais complexo. Silva (2004) realça que a aprendizagem do princípio do código escrito não é fácil, sendo caracterizada pela autora como uma “das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita” (p.188).

Vários foram os autores que demonstraram interesse em caracterizar o processo da descoberta e apropriação da linguagem escrita realizada pelas crianças (Mata, 2006). Alves Martins (1998), que em Portugal tem realizado vários estudos sobre o tema da aprendizagem da leitura e da escrita, refere que as crianças adquirem “conhecimentos e

representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interações com a escrita e com aqueles que a dominam e utilizam na sua vida cotidiana” (Ferreiro & Teberosky, 1986 citado por Alves Martins, 1998, p.3) A autora sintetiza as concepções precoces das crianças em cinco pontos:

(1) “as formas como as crianças percebem as utilizações da linguagem escrita em contextos funcionais”; (2) as “formas como as crianças se apropriam das utilizações funcionais da linguagem escrita”; (3) os modos como delas se apropriam; (4) “os modos como apreendem aspectos de natureza figurativa da linguagem escrita” e (5) “as formas como concebem as relações entre a linguagem escrita e linguagem oral” (p.4).

Ferreiro (1988, citado por Mata, 2006) descreve os 3 períodos pelos quais as crianças passam até saberem ler:

O primeiro período é caracterizado pela descoberta de dois modos de representação gráfica, isto é, o desenho e a escrita. As crianças aprendem que as letras têm a função de representar os nomes dos objetos. Nesta fase, as crianças apercebem-se de duas especificidades do sistema de escrita: “a arbitrariedade das formas utilizadas e a orientação linear dos caracteres escritos” (Ferreiro, 1994, citado por Mata, 2006, p. 38).

No segundo período, as crianças começam a estar atentas às características do texto, apercebendo-se que há duas dimensões: a quantitativa e a qualitativa. A primeira surge quando a criança se apercebe, através das suas produções, que há uma quantidade mínima de letras (normalmente três) e da diversidade de grafemas de cada palavra e entre palavras. Na dimensão qualitativa surge o princípio da variação interna qualitativa.

Quando as crianças entram no terceiro período atingem a fonetização da representação escrita. Esta etapa é caracterizada pela descoberta das hipóteses diferenciadas sobre o funcionamento da escrita como a hipótese silábica, a silábica alfabética e a alfabética (Ferreiro, 1992, citado por Mata, 2006). Na hipótese silábica a criança relaciona a palavra (a sequência de letras) e os grafemas (cada letra). Passa para a hipótese silábica alfabética quando compreende que a sílaba é constituída por mais do que uma letra. Após esta etapa, a criança chega à escrita alfabética que consiste na compreensão da correspondência sistemática entre grafemas e fonemas. Nesta fase, a criança já percebe o sistema alfabético, embora haja aspetos que ainda não compreenda como, por exemplo, as letras maiúsculas, os espaços em branco, a pontuação, entre outros (Mata, 2006).

Para além desta autora, outros debruçaram-se sobre o mesmo tema. Alves Martins (1993) e Alves Martins e Mendes (1986) estudaram o assunto no âmbito da sociedade portuguesa e obtiveram resultados semelhantes. A diferença entre os resultados reside nos conflitos que a criança tem de resolver para conseguir passar para a fase seguinte. Ferreira (1988, citado por Silva, 1998) explica três tipos de conflitos que “induzem a criança a proceder a uma análise que vá para além da sílaba”:

“1.º Conflito: entre a aprendizagem silábica das crianças e a quantidade mínima de letras que são utilizadas na escrita de palavras monossilábicas (escritas apenas com uma letra).

2.º Conflito: entre o critério variedade intra-figural e a repetição de letras utilizadas nos escritos infantis, quando tentam seleccioná-las em função da sua adequação aos sons existentes nas palavras, uma vez que o repertório de letras conhecidas é ainda limitado.

3.º Conflito: está relacionada com a diferença das produções das crianças reguladas pela hipótese silábica e a escrita das pessoas alfabetizadas” (p.253).

A autora refere que a aprendizagem que a criança faz sobre a “análise interna da sílaba se faz por vias que são específicas a cada uma, certas crianças procuram novas regularidades, duas letras por sílabas em vez de uma, e outras centram-se nas desvantagens das correspondências qualitativas” (p.254)

### **1.2.3. Contextos que promovem a Literacia**

A definição de Literacia Emergente inclui um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que as crianças vão formando antes da entrada para o 1.º ciclo (Justice & Kaderavek, 2002). A investigação sobre este desenvolvimento tem-se debruçado no estudo da interação da criança com os vários contextos onde está inserida, principalmente o JI e a família. “Estes são considerados como os contextos privilegiados para a promoção de literacia emergente” (Cruz, 2011, p.17).

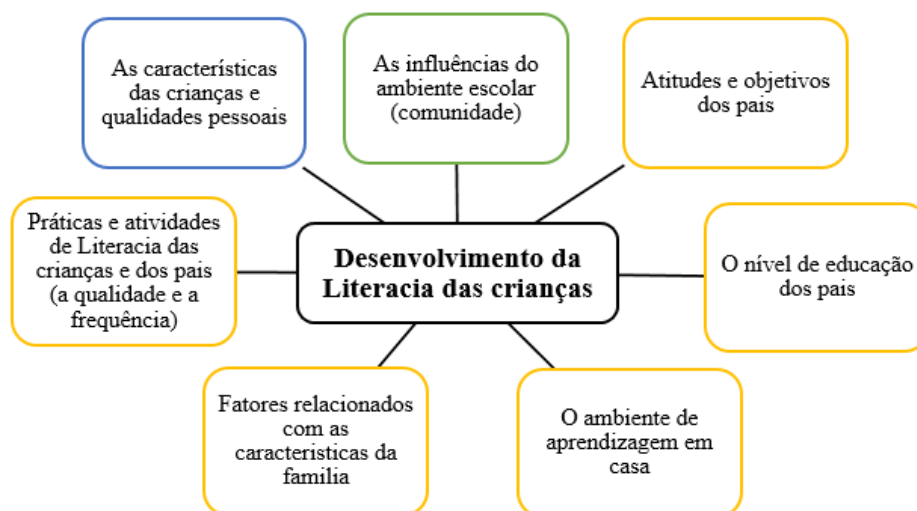
A escola é um ambiente propício para o desenvolvimento da literacia na medida em que oferece à criança experiências de comunicação bastante benéficas ao seu desenvolvimento como as idas à biblioteca, a exploração dos livros, a partilha de sentimentos e opiniões sobre a linguagem escrita e as tentativas de leitura e escrita (Wigfield, 1997, citado por Cruz, 2011). O EI deve “criar um clima de comunicação em

que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças”. (Ministério da Educação, 1997, p.66).

É de ter em conta que a criança antes de frequentar o JI esteve noutra contexto muito importante, o familiar, o que lhe concedeu uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens. Estas aprendizagens têm outros fatores associados como características socioeconómicas, culturais e educativas. Os educadores têm que ter a preocupação de compreender, aproximar e adaptar as suas práticas de forma a responder às necessidades de cada criança (Santos, 2007). Miller (1996, citado por Mata, 1999) acrescenta que os educadores devem ter em atenção todo o *background* social e cultural das crianças antes de iniciarem a abordagem à literacia. Segundo o autor, apenas desta forma conseguiram valorizar o trabalho que a família realizou no desenvolvimento da criança nesta área. Lynch (2007) vai um pouco mais além e realça a importância dos educadores conhecerem as práticas de literacia familiar e as ideias dos pais sobre o tema, para que ambos os agentes educativos possam utilizar estratégias baseadas nas mesmas características culturais e sociais, de modo a tornarem mais eficiente o seu trabalho. Assim, é bastante importante para a aquisição e desenvolvimento da literacia nas crianças que exista ligação entre a literacia familiar e o trabalho que é realizado pelo educador na sala de atividades (Mata & Pacheco, 2013).

O contexto em que a criança vive é fundamental no processo de aprendizagem tendo em conta que os progenitores e os restantes familiares são as pessoas com que esta mais convive e que a acompanham no seu crescimento, por isso, têm o dever de proporcionar à criança um ambiente rico, diversificado e estimulante para a linguagem oral e escrita.

A figura 1 retrata as influências que a família e a escola têm no desenvolvimento da criança na perspetiva de Bonci (2008), e que incluem: as atitudes e objetivos dos pais, as habilitações académicas dos pais, o ambiente de aprendizagem em casa, as características da família, as práticas e atividades de literacia das crianças e dos pais, as características das crianças e as especificidades do ambiente escolar.



**Figura 1-** Principais fatores que influenciam o desenvolvimento da literacia (adaptado de Bonci, 2008)

### 1.3. O papel do jardim de infância no desenvolvimento da literacia

#### 1.3.1. Referenciais curriculares para a promoção da literacia em educação pré-escolar

A educação pré-escolar é atualmente vista, tanto ao nível nacional como internacional, como um contexto privilegiado de promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Justice & Kaderavek, 2002). Em Portugal desde de 1997, que a legislação prevê a igualdade de acesso à EPE a todas as crianças, concedendo-lhes oportunidades de autonomia e socialização, visando a sua inclusão equilibrada na vida em comunidade e preparando-as para o percurso escolar bem-sucedido. Segundo Dionísio e Pereira (2006), a EPE em Portugal foi definida como um lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagens ao nível da linguagem, das expressões artísticas e do conhecimento geral do mundo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram criadas para proporcionarem um “ponto de apoio” para o trabalho curricular do educador. Neste documento, está referenciada a literacia emergente, atribuindo-se à educação pré-escolar a responsabilidade de introduzir a linguagem oral e abordagem à escrita, mas não de forma formal nem “clássica” (Ministério da Educação, 1997). Vasconcelos (1998, citado por Dionísio & Pereira, 2006), refere que este documento surgiu da necessidade de ter medidas que garantissem a qualidade do trabalho das instituições de educação.

Para além deste documento, o Ministério da Educação publicou, em 2010, outro referencial para o desenvolvimento curricular da EPE: as Metas de Aprendizagem. O documento prevê um conjunto de competências específicas que, no ideal, as crianças devem atingir no final da EPE, embora não tenham um carácter obrigatório. Este documento engloba as seguintes áreas: área da linguagem oral e abordagem à escrita, conhecimento do mundo, expressões, formação pessoal e social, matemática e tecnologias. No que toca à área da linguagem oral e abordagem à escrita, as metas abrangem vários domínios: a consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas e a compreensão de discursos orais e interação verbal. Quanto ao domínio do reconhecimento e escrita de palavras é expectável que a criança reconheça algumas palavras escritas do seu quotidiano, saiba onde começa e termina uma palavra, escreva o seu nome, conheça algumas letras (e.g. do próprio nome) e produza escrita silábica.

No domínio do conhecimento das convenções gráficas, as Metas preveem que a criança ao finalizar a EPE seja capaz de pegar corretamente num livro, saiba que a escrita e os desenhos transmitem informações, perceba que as letras correspondem a sons, distinga letras e números e identifique e produza algumas letras maiúsculas e minúsculas. Ao nível da compreensão de discursos orais e interação verbal, ao finalizar este ciclo, a criança deverá ser capaz de fazer perguntas e de responder, mostrando que percebeu a informação transmitida oralmente, ser capaz de fazer questões de modo a obter informação sobre o que lhe interessa, descrever acontecimentos, narrar histórias com uma sequência apropriada, recontar uma narrativa, descrever pessoas e objetos, partilhar informação oralmente através de frases coerentes e recitar poemas, rimas e canções (Ministério da Educação, 2010).

Espera-se que os educadores planifiquem as suas práticas tendo em conta os referenciais atrás descritos.

### **1.3.2. As concepções dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia no pré-escolar**

As ideias que os educadores têm sobre a aprendizagem das crianças influencia o seu modo de intervir na sala de atividades (Brown, Molfese & Molfese, 2008). Cassidy e Lawrence (2000) referem que as concepções destes agentes educativos baseiam-se nas experiências diretas ou em informações provenientes de fontes externas, como os cursos

universitários ou de formação contínua. Wang et al. (2008) consideram que os profissionais de educação são influenciados culturalmente e que estas influências se refletem no seu trabalho curricular e nas práticas desenvolvidas em sala de atividades.

Num estudo de 1998, Mata identificou e caracterizou as perceções e atitudes de futuros educadores de infância face à linguagem escrita e, também, o papel que atribuem a si e ao JI em todo o processo. O estudo teve a participação de 172 alunos finalistas do bacharelato em educação de infância de cinco escolas da região da grande Lisboa. Os resultados do estudo mostraram que:

- Quanto à formação específica na área da Linguagem Oral no JI: apenas os alunos da Escola Superior de Educação Jean Piaget (ESE JP) referiram, maioritariamente, que não tinha formação na área;

- Quanto ao papel do Educador: os inquiridos mencionaram como principais funções “incentivar e motivar”; “proporcionar contato” e “exploração e desenvolvimento de atividades específicas” (as atividades foram inumeradas por ordem de importância dada pelos discentes). É de realçar que uma amostra, embora pouco significativa, de alunos da ESE JP referiu que uma das funções seria “não inculcar a linguagem escrita” dando essa função aos profissionais do 1.º ciclo (Mata, 1998).

Quanto à temática da precocidade defendida por Hall (1987, citado por Mata, 1998), a maioria dos alunos da ESE de Lisboa reconhece a sua importância, no entanto 45% dos estudantes considera que a introdução à leitura e escrita só deve ser realizada aos 4/5 anos. Já os alunos da ESE JD defendem que o processo se deve iniciar aos 5 anos. Em relação à ESE JP e ao ISCE, não se enquadram especificamente em nenhuma perspetiva da abordagem da linguagem escrita e é de realçar que na ESE JP

“nota-se uma visão mais tecnicista ao nível das atividades e mesmo por parte de alguns alunos, nota-se bastante dificuldade quer em assinalar atividades e materiais a explorar, quer mesmo em considerar esta uma temática passível de ser abordada e trabalha com crianças no Jardim de Infância” (Mata, 1998, p.284)

### **1.3.3. Atividades promotoras do desenvolvimento da literacia na sala do jardim de infância**

No estudo de Lopes e Fernandes (2009) foram inquiridos 340 educadores de infância com o objetivo de: identificar práticas para a promoção de literacia emergente e

as percepções quanto às competências que consideravam prioritárias no final da EPE. Os resultados mostram que os educadores participantes não realizam regularmente práticas relacionadas com a literacia emergente e que não compreendem a importância das atividades na área da linguagem oral e abordagem à escrita, realizando-as na melhor das hipóteses, de forma não estruturada ou assistemática. No entanto, os autores referem que ainda há a necessidade de realizar mais pesquisas sobre o tema, de modo a compreender se a formação dos educadores está relacionada com o nível de desenvolvimento da literacia no pré-escolar. Entre as explicações possíveis inclui-se o facto de a linguagem e a literacia ainda não receberem tanta atenção como outros domínios nos cursos universitários ou que existem dificuldades em ligar a teoria à prática ou ainda ambos os casos (Lopes & Fernandes, 2009).

Outro estudo realizado em Portugal sobre a importância da EPE para a aprendizagem da leitura, foi o de Guimarães e Youngman (1995, citado por Lopes e Fernandes): embora 78% dos educadores de infância compreendessem a importância da literacia emergente, 66% consideraram que as competências de literacia emergente só devem ser ensinadas às crianças que já têm algum conhecimento de escrita e de leitura (Guimarães & Youngman, 1995, citado por Lopes & Fernandes, 2009).

Focando-nos um pouco mais especificamente nas atividades realizadas pelo educador enquanto promotor da literacia, Mata (2008) defende que o educador tem um papel importante na apreensão da funcionalidade da escrita por isso deve apoiar a criança para que esta consiga “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais de jogos e brincadeira” (Mata, 2008, p.18). A autora aponta cinco requisitos relativos à organização do ambiente de aprendizagem e à estruturação das atividades de forma a promover o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita:

- atividades significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita;
- objetivos do uso da leitura e da escrita claramente apresentados, de modo a que as crianças percebam;
- recurso do jogo e brincadeira ou situações com uma utilização “real” da linguagem escrita;
- trabalho individual entre a criança- educadora ou trabalho em grande grupo;

- uso de múltiplos contextos (e.g. sala de atividades, casa, rua, biblioteca, etc).

Tanto Alves Martins (1998) como Mata (2008), propõem estratégias e atividades potencializadoras da aprendizagem da linguagem escrita, realçando o papel que o educador tem no desenvolvimento da criança a este nível.

Compilámos no quadro 1 o conjunto de ações que, segundo Alves Martins (1998) e Mata (2008), os educadores devem realizar na sua sala de atividades de modo a desenvolver a linguagem oral e escrita da criança. O quadro 1 está dividido em dois grupos, em conformidade com a perspetiva de Mata (2008) de que a criança na aprendizagem da escrita tem que, em primeiro lugar, ter interesse e compreender a funcionalidade da escrita e só depois é que consegue apropriá-la.

Quadro 1 – Ações para estimular o código escrito nas crianças (Alves Martins, 1998; Mata, 2008)

	<b>Ações</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo</b>
Funcionalidade da escrita	Incluir atividades de escrita nas tarefas J.I.	De modo a envolver as crianças no “mundo” da escrita.	Registos das vivências, avisos, recados, etiquetagem do material.
	Biblioteca da sala – Incluir livros de diferentes	Incluir livros com diferentes tipos de informação de modo a, incentivar a sua utilização diversificada de modo rico e integrada nas vivências das crianças	Histórias, poesias, livro de receitas, para pesquisa de informação, apoio ao desenvolvimento de projetos específicos, livros feitos pelas crianças.
	Proporcionar oportunidades da exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala.	A educadora deve disponibilizar materiais adequados a cada contexto	Casinha: Listas de compras, lista telefónica e livro de receitas; Garagem: recibos Consultório: bloco para o médico passar receitas, Loja: etiquetas, cartazes e embalagens diversas
	Nas saídas e passeios	A educadora realçar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes que necessitam ou encontram	Localizar no mapa o local para onde vão, chamar a atenção aos cartazes publicitários existentes no percurso, placas de rua, placas de direção de outros locais, toldos de lojas, avisos, etc.
Apropriação da escrita	Envolver as famílias	Deve envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar de modo a que estas compreendam a importância das práticas que desenvolvem.	Observar em casa de o pai/mãe escrevem ou leem alguma coisa naquele dia, e tentar saber o que leram o escreverem; quando existe recados as crianças não só devem colaborar na produção escrita do mesmo (sabendo o conteúdo, elaborando a ilustração...) como serem eles a entregarem aos pais e a trazerem a resposta.
	Ser um modelo para as crianças	O educador deve escrever e ler na presença das crianças, de forma natural e intencional para que estas tenham contato com a linguagem escrita e com as várias características da mesma e para que as crianças se apercebam das diferenças da linguagem escrita.	Registrar o que as crianças dizem, escrever recados, ler rótulos de embalagens, ler informações diversas em livros, jornais, revistas, etc.
	Incluir a escrita nas tarefas/atividades do J.I.	De modo a envolver as crianças no “mundo” da escrita.	Registos das vivências, avisos, recados, etiquetagem do material.
	Exploração de diversos suportes de escrita	O educador deve proporcionar às crianças diferentes tipos de textos (livros, revistas cartazes anúncios publicitários entre outros materiais que contenham o código escrito) de modo que eles percebam que estes tem diferentes características e finalidades	<u>Sugestão:</u> Criar uma biblioteca na sala e destinar um tempo para leitura livre. <u>Objetivo:</u> o tempo que as crianças passam com os livros (olhar, o tentar descobrir o que dizer, o manusear) estimula nas crianças o desejo de os conhecer e leva-as a ter contato com os aspetos convencionais da linguagem escrita.
	Registrar as situações diversificadas	O educador deve registar com alguma frequência o que as crianças dizem.	Mensagens; uma história que contaram, entre outras.
	Proporcionar experiências de leitura e escrita individuais e em pequeno e/ou grande grupo	O educador deve planificar as atividades de modo a proporcionar às crianças experiências. Estas experiências promovem a partilha de conhecimentos entre os membros dos grupos.	O educador organiza o grupo de 2 ou 3 elementos e dá-lhes um livro com imagens e pede para que as crianças escrevam como souberem as palavras que correspondem ao que observam. De seguida todos os grupos apresentam os seus trabalhos e confrontam os escritos produzidos fazendo com que as crianças partilhem os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita
	Produzir livros diversos	De modo a trabalhar os procedimentos de elaboração (tema geral, conteúdo (a pesquisar o que for necessário) redigir o texto, ilustrações) e explorar os componentes do livro (capa, índice (o que é para que serve) contracapa...	Construir um livro do “alfabeto” em que cada página tem uma letra e a criança terá de desenhar algum objeto cujo nome comece por essa letra. O educador escreve o nome do objeto e a criança terá de copiar para junto desse desenho
	Incentivar o uso do computador	Pode ser um recurso existente na sala que ajude a explorar este conteúdo. Para as crianças que têm mais dificuldades, por exemplo, no traço, pode ser um instrumento que a envolva com a escrita, de modo a que compreenda as características da mesma.	As crianças podem utilizar o computador para brincarem com as letras, compreendendo a diferença entre maiúsculas e minúsculas, a orientação da escrita e da sua linearidade.
	Lever as crianças a refletir sobre o oral e estabelecer relações com o escrito	Fazer com que as crianças compreendam o oral e os elementos do código escrito	Fazer listagens das palavras que se começam ou terminam com a mesma letra/sílaba (destacando com cor a parte igual em ambas as palavras); isolar palavras entre frases e realçar o espaço entre elas, etc.

Mata (2008), para além das ações da escrita, reflete sobre o ambiente promotor do envolvimento da leitura explicando que o educador deverá ter algumas preocupações como: ter um ambiente encorajador da exploração do escrito; fomentar o prazer e a satisfação pela leitura, tendo em atenção o desenvolvimento de cada criança; e promover a interação com a família, envolvendo-a nas suas práticas de leitura. Para ajudar os educadores na estimulação da leitura a autora aconselha a realização de algumas tarefas que apresentamos no quadro 2.

Quadro 2- Ações e tarefas a desenvolver pelo educador na emergência da leitura (Mata, 2008)

	Ações/Tarefas	Descrição /Exemplo
<b>Emergência da leitura</b>	Introduzir mensagens escritas no ambiente JI	Introduzir mensagens em locais já combinados, estas poderão ter elementos que facilitam a sua compreensão como por exemplo imagens ou símbolos já conhecidos pelas crianças.
	Construção de ficheiros de imagens	O educador pode construir com a criança um ficheiro com imagens de modo que quando ela precisar de escrever uma palavra vai ao ficheiro e pode lê-la e copiá-la.
	Colecionar vários logótipos	A criança pode colecionar logótipos de restaurantes, supermercados, embalagens de cereais, e outros conhecidos por ela. A educadora pode incentivar a sua leitura e então fazer um arquivo dos mesmos.
	Etiquetagem	Etiquetar vários objetos pessoais na sala como cabides, matérias de modo a estimular a sua identificação.
	Valorizar as tentativas de leitura da criança	O educador deve incentivar e valorizar todas as tentativas da criança para “lerem” o que escrevem de modo a que, estas tomem consciência e mobilizem estratégias de forma a refletirem sobre o que é mais adequado para que emergam novas estratégias,
	Leitura coletiva	Nestes momentos cada criança tentam identificar algumas palavras e comparam as suas estratégias e conhecimentos.
	Criar correspondência com outros JI	Criar correspondência com outras crianças de outros JI mostrando a utilidade da leitura e da escrita de um modo interligado e com finalidades muito claras e bastante motivadoras.
	Proporcionar momentos de leitura de histórias	Realizar, com frequência, momentos de leitura de histórias. Estes momentos devem proporcionar interações entre o educador e as crianças de modo a que estas tenham a oportunidade de identificar o autor, ilustrador, o título e através deste inferir o conteúdo da história.
	Exploração das histórias	Uma história deve ser explorada mais do que uma vez, de modo a facilitar o acesso a compreensão e proporcionar à criança um sentimento de familiaridade. Assim as crianças poderão dar atenção aspetos que apenas com uma leitura não prestaram atenção como por exemplo: a estrutura da história, as palavras que a constituem, entre outros.
	Promover momentos de leitura em família	O educador deve fomentar momentos de leitura em família, criando uma biblioteca em que as crianças podem requisitar os livros e lerem em casa com os familiares.

Assim, constata-se que são inúmeros os estímulos que os educadores podem proporcionar às crianças, de modo a que, estas desenvolvam competências necessárias para a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Como já foi salientado no ponto 1.2.3, é importante que o educador considere toda a “bagagem de conhecimentos” da criança antes de abordar a literacia.

### **1.3.4. A leitura de Histórias**

Parece-nos também de realçar as ações que o EI deverá desenvolver para otimizar o contributo da leitura de histórias na promoção da literacia. Mata (2008) salienta que o educador deve ler com muita frequência histórias e várias vezes a mesma de modo a que a criança se aperceba de situações que só numa leitura não perceberia ou compreendia.

Dionísio e Pereira (2006) citam o programa de Viana (2001) que descreve o que um educador deve fazer antes, durante e após a leitura da história: antes deve ler o título às crianças e através deste, perguntar-lhes o que irá falar a história, chamar a atenção para a imagem da capa e solicitar que as crianças tentem adivinhar o assunto e as personagens da história, dar-lhes a conhecer o nome do autor e, a partir desta exploração, levar as crianças a inventar uma história; durante a leitura, deve simultaneamente mostrar às crianças o que está a ler e fazer pausas em momentos cruciais de modo a que inferiram as próximas ações da história; após a leitura, o educador deve relembrar às crianças as ideias que surgiram sobre a história inicialmente e pedir-lhes que comparem com o que acabaram de ouvir. Para isso, poderá fazer perguntas diretas e indiretas sobre o conteúdo da história, pedindo às crianças que confrontem as suas experiências com o que foi lido (Viana, 2001 citado por Dionísio & Pereira, 2006).

Por fim, parece-nos de salientar a existência de vários estudos sobre as atividades de promoção da literacia que referem a leitura de histórias como sendo a mais frequente no seio familiar (Mata 1991, citado por Mata, 1999, Mata, 2006).

## **1.4. O papel da família para o desenvolvimento da Literacia**

### **1.4.1. O conceito de Literacia Familiar**

O conceito de Literacia Familiar parece dividir bastante as opiniões dos autores, assim sendo, e pelo facto de ser um conceito complexo, a International Reading Association's Family Literacy Commission (Morrow, Paratore & Tracey, 1994) define sete princípios que ajudam a explicar o conceito de uma forma mais clara:

1. O modo como os indivíduos de uma família, pais, crianças e outros membros, exploram a literacia em casa e na comunidade;
2. As rotinas do dia-a-dia, ou seja, ao uso da literacia nas atividades do quotidiano que acontecem de forma natural e em que participam os membros da família;
3. As práticas de literacia familiar de natureza diversa (desenhos, escrita para partilha de ideias, cartas, recados, leitura de instruções, listas de compras, leitura de histórias, entre outras...);
4. As situações que surgem espontaneamente entre os pais e os filhos ou criadas pelos pais;
5. O modo como cada família usa a literacia, tendo em conta o seu nível cultural e etnia;
6. As atividades que são da responsabilidade de entidades ou instituições externas à família. Estas têm como objetivo ajudar a adquirir e a desenvolver comportamentos mais formais de literacia entre os progenitores e os filhos. São atividades de cariz mais formal, ou seja, estão mais ligadas ao ambiente escolar;
7. As atividades dirigidas por entidades externas que envolvem a família em tarefas variadas como, por exemplo, a leitura de histórias, a elaboração dos trabalhos de casa, a escrita de um relatório.

Portanto, a definição de literacia familiar contempla as necessidades e as vivências das famílias e como estas se refletem nas suas práticas e atividades (Unwin, 1995, citado por Mata, 2006).

#### **1.4.2. Práticas de Literacia na Família**

##### *A influência do ambiente familiar*

Tizard e Hughes (1984, citado por Mata, 2006) caracterizam o lar como um ambiente propício à aprendizagem com base em cinco fatores: 1) a grande diversidade de atividades possíveis de realizar em casa, e que podem possibilitar inúmeras aprendizagens dentro dos vários domínios; 2) a partilha de uma vida em conjunto permite que existam muitos acontecimentos em comum e um melhor conhecimento e compreensão do outro; 3) a quantidade de crianças é menor, o que permite que haja mais disponibilidade e, por consequência, mais atenção para cada criança; 4) o facto de

as situações ocorrerem num contexto com significado para as crianças; e 5) a relação próxima entre a progenitora e o filho.

O lar é, assim, entendido como um local com bastante potencial para a aquisição de conhecimento, porém nem todas as crianças têm as condições anteriormente referidas.

De acordo com Edwards (1999), o nível de envolvimento dos pais podem variar entre o mínimo, onde os pais são apenas espectadores, não se envolvendo na aprendizagem dos filhos, e o máximo com o estabelecimento de parcerias educativas.

Vários são os investigadores que veem os pais como agentes importantes no processo ensino aprendizagem: Hannon (1998, citado por Mata, 2012) criou um modelo teórico de referência designado por ORIM, com o objetivo de esclarecer a posição dos pais nas concepções e nos conhecimentos de literacia das crianças. Neste modelo são classificadas as práticas de literacia familiar em função do tipo de experiências geradas entre pais e filhos. É descrita a construção de um programa de intervenção no qual as famílias são os principais intervenientes (Moreira & Ribeiro, 2009). O modelo ORIM engloba quatro dimensões: Oportunidades (O) de aprendizagem, Reconhecimento (R) dos conhecimentos adquiridos por parte da criança, Interação (I) em atividades que desenvolvem o conhecimento de literacia e Modelos (M) em que as crianças se possam basear de modo a poder aprender através da observação e imitação (Hannon, 2000, citado por Cruz, 2011). Este modelo é bastante útil para caracterizar o tipo e a forma como as situações de aprendizagem da literacia ocorrem em contexto familiar.

Assim, podemos constatar que as aprendizagens que ocorrem em ambiente familiar são bastante importantes e relevantes para a criança embora, naturalmente, não aconteçam da mesma maneira em todas as famílias (Hannon, 1995, citado por Mata, 1999).

### *Recursos em contexto familiar*

Para Hannon (2000, citado por Cruz, 2011), no contexto familiar é necessário que existam muitos e diferentes recursos de modo a criar um ambiente rico em materiais de leitura (jornais, revistas, mapas, dicionários, listas telefónicas, manuais, ...). Para além dos recursos, é preciso realizar atividades que englobem a descodificação de palavras, nomes ou figuras ou o uso da tecnologia para as atividades de escrita. Em contrapartida, Lynch (2009) alega que o uso de materiais que não tenham utilidade no dia-a-dia das crianças podem não contribuir para o seu desenvolvimento.

O Modelo de Hannon (2000, citado por Cruz 2011) prevê diferentes abordagens de investigação da literacia: 1) caracterizar o ambiente familiar, mais concretamente, compreender as atividades realizadas; 2) perceber a relação entre as práticas de literacia e os conhecimentos adquiridos pelas crianças, e 3) investigar a influência dos programas de literacia familiar, no desenvolvimento e nas práticas das crianças.

O presente estudo, enquadra-se na primeira abordagem sugerida pelo modelo de Hannon (2000, citado por Cruz, 2011), pois elege como principal objetivo compreender as atividades de desenvolvimento da literacia realizadas em ambiente familiar.

Saracho (1999) desenvolveu na sua investigação quatro categorias a partir das respostas de famílias acerca das práticas realizadas para promover o desenvolvimento da literacia das crianças: a leitura efetuada em casa de materiais provenientes do JI, de livros, cartas pessoais, revistas, receitas de culinária ou rótulos de embalagens; a leitura de material do exterior como a publicidade, os mapas, os sinais e as cartas dos restaurantes; os jogos, (de palavras, de tabuleiro,...), a visualização de programas de televisão (noticiários, desenhos animados...) e as idas à biblioteca. As atividades de escrita como mensagens, notas, listas de compras, jogos de palavras (e.g. “A Forca”) a escrita de cartas e as tentativas de escrita inventada. Mais recentemente, Weigel, Martin e Bennett (2006) aumentarem esta compilação acrescentando-lhe outras atividades tais como: canções, a concretização de tarefas no âmbito da música e dos jogos de rimas, atividades de escrita como a escrita de recados, entre outras tarefas semelhantes. Para além das canções, Teberosky e Nuria (2010) defendem que as lengalengas promovem a análise e manipulação semântica, lexical e fonológica, bem como as rimas, as adivinhas, os provérbios e os trava-línguas. Justice e Pullen (2003) explicam que este tipo de jogos de linguagem promove o desenvolvimento da consciência metalinguística, bem como o conhecimento do alfabeto. As atividades direcionadas para o treino da consciência fonológica devem ser desenvolvidas tendo em conta o seu grau de complexidade começando-se primeiro pelo treino de discriminação auditiva, seguido do treino de consciência da palavra, consciência da sílaba e dos fonemas (Freitas, Alves & Costa, 2007).

### *A influência de características sociodemográficas*

Têm surgido estudos (e.g. Dearing et al., 2004; Weigel et al., 2006; Pacheco, 2012) que procuram compreender a relação entre as variáveis sociodemográficas das famílias (como as habilitações académicas e o estatuto sociocultural) e o desenvolvimento da literacia em ambiente familiar. Foram vários os autores (e.g. Lynch, 2007; Pacheco, 2012) que constataram que o nível socioeconómico é um dos fatores que influencia o desenvolvimento e a concretização de práticas de literacia: circunstâncias geográficas e de acessibilidade, o acesso a materiais, a eventos culturais e, por vezes, a frequência e o modo de interação são exemplos de situações que impedem as famílias de contribuírem para o desenvolvimento das crianças (Lynch, 2009).

Dearing et al. (2004) verificaram que os pais com nível de educação superior se envolviam mais nas atividades de literacia e Weigel, Martin e Bennett (2006) constataram que as habilitações académicas mais elevadas estão associadas a desempenhos linguísticos e de literacia mais complexos. Os autores consideram que os pais com um nível de escolaridade mais elevado tendem a estar mais conscientes da importância de se estimular a criança a gostar de material impresso nas atividades do dia-a-dia.

Para Mata e Pacheco (2013) não será necessário que todas as famílias utilizem as mesmas práticas de literacia, ou seja, não é preciso uniformizá-las. O essencial é que cada família concentre as suas intervenções nesta área, em particular, na utilização da linguagem escrita.

## **Capítulo 2 – Problematização e Metodologia**

### **2.1. Problema de investigação, objetivos e hipótese**

#### *A emergência do problema de investigação*

O tema do presente estudo surgiu no contexto da unidade curricular “Prática Pedagógica Supervisionada I” (PES I), numa sala dos 5 anos, no JI em que aquela decorria: ao observarmos uma criança a concluir um trabalho, ouvimo-la dizer para si mesma que iria escrever o seu nome com a “letra difícil”, como a avó lhe tinha ensinado. Ao analisarmos o que foi escrito pela criança, apercebemo-nos que o que tinha caracterizado como “letra difícil” correspondia à letra manuscrita que se aprende no 1.º ano do Ensino Básico. A criança adquiria conhecimentos em casa, neste caso proporcionadas pela avó, sobre o código escrito.

Esta situação fez-nos refletir um pouco sobre o envolvimento que a família poderá ter nas aprendizagens das crianças e sobre o seu papel nas aprendizagens tradicionalmente desenvolvidas no ensino formal nos domínios de leitura e de escrita. As primeiras leituras que efetuámos sobre a temática (e.g. Mata, 2006) revelaram-nos que os familiares são agentes que podem contribuir para o desenvolvimento da literacia. A forma como os encarregados de educação (EE) e outros membros da família e as crianças praticam a literacia nas suas atividades, em casa ou noutros contextos habituais, quer sejam espontâneas ou criadas de forma propositada por um adulto, potencia a aprendizagem da leitura e da escrita.

#### *Formulação da questão de partida e objetivos do estudo*

Segundo Quivy e Campenhout (2005), a primeira etapa numa investigação corresponde à formulação de uma pergunta de partida: tem que ter algumas qualidades como a clareza, isto é, deve ser precisa, concisa e unívoca; a exequibilidade, isto é, deve ser realista face aos recursos que o investigador tem à sua disposição; e pertinente, ou seja, tem que ter a intenção de compreender o fenómeno a ser estudado.

Tendo em conta o referido, formulamos a seguinte questão-problema para o nosso estudo:

*Quais as práticas que os EE mais desenvolvem para estimularem a Literacia de crianças que frequentam o último ano do JI?*

Associada a esta questão geral, surgiram as seguintes questões específicas:

*Q1: Os EI realizam atividades de promoção da literacia em sala de atividades? Como contribuem para a estimulação de literacia em ambiente familiar?*

*Q2: Será que as diferentes atividades específicas de promoção da literacia na família estão associadas ao grau de habilitações literárias dos EE?*

A revisão da literatura (ver ponto 1.3.3.) evidenciou que atividades sobre literacia emergente não fazem parte habitual das rotinas diárias no JI (Lopes & Fernandes, 2009). Os próprios educadores de infância (EI) parecem não atribuir importância a este tipo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo que uma das explicações avançadas é a falta de formação (Lopes & Fernandes, 2009). Todavia, trata-se de um fenómeno ainda pouco explorado pela investigação. Por estas razões, e no sentido de respondermos às questões acima explicitadas, formulámos o seguinte objetivo geral para o estudo:

*O1: Caracterizar perspectivas e práticas de EI sobre a promoção da literacia no JI em sala e em ambiente familiar.*

A defesa de práticas ou hábitos de literacia na família é defendida por vários autores (e.g. Saracho, 1999; Mata, 2006) uma vez que, entre outros fatores, promove a aquisição de competências no domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, decisivas para o sucesso escolar nos níveis seguintes escolaridade. Foi neste sentido que surgiu o segundo objetivo geral:

*O2: Identificar as práticas promotoras de literacia em ambiente familiar mais frequentes, junto dos EE de crianças no último ano da educação pré-escolar.*

A atividade de promoção da literacia mais realizada pelos EE é, segundo Mata (1999, 2002, 2006), a leitura de histórias. Quisemos verificar se, no contexto estudado,

essa seria a realidade ou se outros recursos e/ou fontes de informação poderiam surgir como alternativas às histórias.

A literatura mostra que existe uma relação entre o estatuto sociocultural das famílias e o estímulo que proporciona o desenvolvimento da literacia (e.g. Lynch, 2007). Considerámos, portanto, expectável no contexto que estudámos a existência de uma relação entre as habilitações académicas dos EE e a estimulação da literacia em ambiente familiar ao nível do tipo e frequência de atividades. Em conformidade, segue-se a seguinte hipótese de estudo:

*H: Existe uma relação entre as habilitações académicas dos EE e o nível de promoção da literacia dos educandos em ambiente familiar, i.e. EE com habilitações académicas mais elevadas desenvolvem com mais frequência atividades promotoras da literacia dos educandos do que os EE com habilitações académicas mais baixas.*

## **2.2. Abordagem adotada**

O estudo teve como intenção compreender opiniões e representações de dois grupos de atores educativos, os EE e os EI, sobre um mesmo fenómeno: a promoção da literacia em contexto familiar. Centrou-se inicialmente sobre dois contextos específicos: dois estabelecimentos de EPE, um da rede privada e outro do setor público. Numa fase posterior, o estudo foi alargado a três instituições de EPE, todas situadas no distrito de Lisboa.

Não tivemos como intenção generalizar resultados, apenas compreender como, nas organizações educativas selecionadas, o fenómeno da literacia familiar era vivido e compreendido por diferentes atores educativos: EI e EE. Pensámos na problemática e nos resultados a obter como uma base para reflexão e, eventualmente, inspiração de estudantes e profissionais para um olhar mais incisivo sobre a influência da família na aquisição de competências fundamentais de linguagem oral e escrita em idade pré-escolar, indispensáveis à escolaridade básica.

O problema de investigação formulado condicionou desde logo a escolha metodológica. Neste sentido, do ponto de vista das referências gerais da investigação em educação, este trabalho enquadra-se no que certos autores (e.g. Mertens, 2015) designam por “paradigma de escolhas” (p. 444). Cook e Reichardt (1972, citados por

Coutinho, 2004) defendem não ser necessário a escolha por vezes redutora de um paradigma em particular: pode-se antes recorrer ao conjunto de contributos de cada paradigma para se responder de forma o mais eficaz possível à questão de partida. Esta ideia também é apoiada por Mertens (2015) que refere que o investigador pode escolher o método/combinção de métodos mais adequados para obter resposta às suas questões de investigação. A triangulação instrumental e de dados (Guba & Lincoln, 1994) mostrou-se desde o início como a opção estratégica mais adequada para uma visão mais completa e aprofundada do fenómeno em análise.

Neste sentido, integrámos no estudo uma dimensão qualitativa e outra quantitativa: a primeira, representada pelas nossas experiências e observações diretas numa das escolas envolvidas e pelas representações das EI participantes; a segunda, representada pela leitura coletiva, simultânea e quantificada de perspetivas de um conjunto alargado de EE.

### **2.3. Design do estudo**

O estudo decorreu em seis fases essenciais, de abrangência decrescente. A figura 2 apresenta cada fase assim como os respetivos produtos: a 1.ª fase coincidiu com a realização da unidade curricular de PES I durante a qual emergiram as primeiras interrogações sobre o tema da literacia familiar e fizeram-se as primeiras revisões da literatura sobre o tópico. As leituras e entrevistas informais exploratórias foram também decisivas nesta fase: proporcionaram-nos conhecimentos relativos às práticas e aos comportamentos dos atores educativos; contribuíram para a descoberta de aspetos a considerar, encaminhando-nos na escolha das leituras (Quivy & Campenhoudt, 2005). Esta fase habilitou-nos à formulação do problema de investigação.

Na 2.ª fase, e uma vez definido o fio condutor do estudo, iniciámos a construção da problemática e decidimos qual abordagem a adotar (Quivy & Campenhoudt, 2005).

É uma etapa bastante importante na investigação pois “a problemática constitui efetivamente o princípio de orientação teórica da investigação, cujas linhas de força define. Dá à investigação a sua coerência e potencial de descoberta. Permite estruturar as análises sem as encerrar num ponto de vista rígido” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.100).

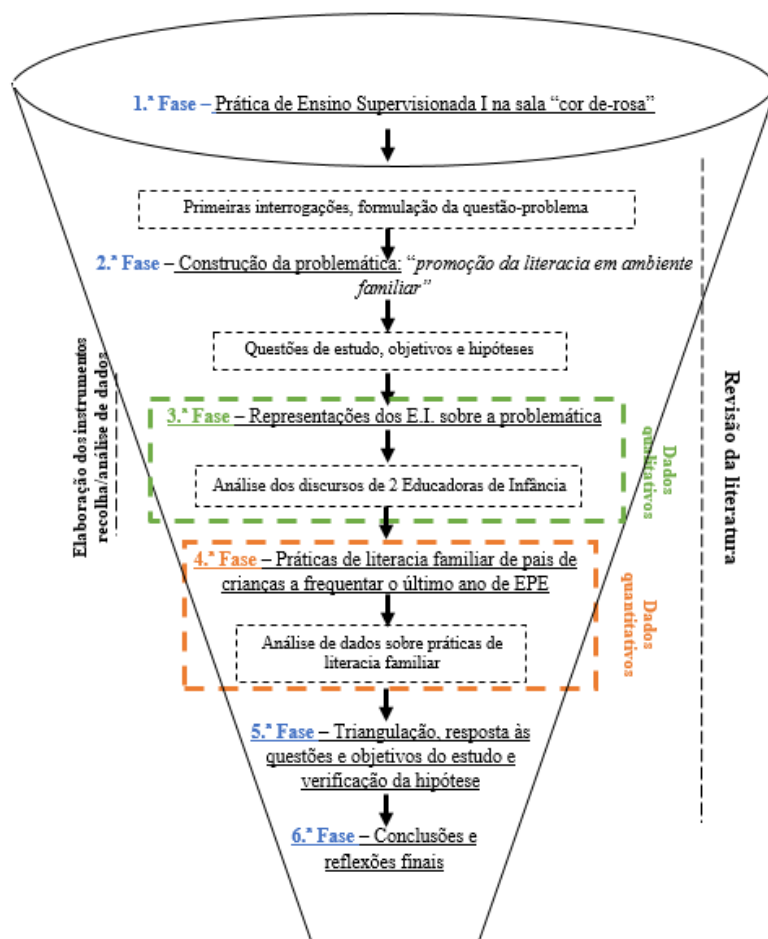


Figura 2 – Desenho do estudo

Durante a construção da problemática, levantámos outras questões relevantes para o estudo, definimos os objetivos e a hipótese a analisar. A hipótese proporcionou um “fio condutor” eficiente pois, após a sua formulação, substituiu a questão-problema, embora esta deva ser sempre conservada. Através da hipótese o investigador adquire o critério que deve utilizar na recolha de dados, obtendo apenas os dados “pertinentes” (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Uma vez delineado o estudo, iniciámos a construção dos instrumentos para podermos obter respostas às questões, objetivos e hipótese formuladas. Assim, na terceira fase do estudo, iniciámos a recolha de dados qualitativos através da realização de duas entrevistas semidiretivas, para identificar as representações das EI sobre a problemática. A 1.ª e a 3.ª fases do estudo refletem as características da abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994): foram privilegiadas fontes diretas de dados e ambientes naturais e recorreu-se ao investigador como principal agente na recolha de dados; investiu-se na descrição; enfatizou-se a importância do processo; incluiu-se a

indução na análise de dados; reconheceu-se a relevância dos significados atribuídos pelos participantes aos fenómenos sob análise. Através das representações das EI, através dos seus testemunhos sobre a promoção da literacia em ambiente familiar, mostrou-se relevante inquirir os EE, os principais colaboradores do desenvolvimento da literacia em ambiente familiar, o que nos levou à próxima fase do estudo.

Na 4.<sup>a</sup> fase, procurámos compreender com mais profundidade o assunto sob estudo e reunir informação necessária à verificação da hipótese formulada, para o efeito, inquirimos através de questionários os EE sobre o tipo e a frequência de práticas de literacia na família.

Posteriormente, passámos à análise dos dados, medindo as relações entre as variáveis, comparando os resultados esperados com os constatados, procurando o significado das diferenças.

Na 5.<sup>a</sup> fase procurámos triangular os resultados melhorando a sua validade (Duarte, 2009) e obtendo respostas para as questões e objetivos de estudo. Também nesta fase incluímos a verificação da hipótese formulada.

Na última fase do estudo (6.<sup>a</sup> fase) identificámos as limitações do estudo, as conclusões a que chegámos e refletimos sobre as consequências educacionais e pedagógicas dos resultados apurados. Também, equacionámos outros eventuais estudos que nos parecem relevantes sobre a mesma problemática.

## **2.4. Contexto de realização do estudo e participantes**

### *Contexto*

Os contextos de realização do estudo diferiram, em termos geográficos, em função do desenvolvimento dos trabalhos: a génese do problema de investigação ocorreu num colégio de EPE do sector privado, situado no concelho de Lisboa, onde o investigador realizava a unidade curricular “PES I”. O colégio em causa é uma instituição de cariz religioso, com cerca de 70 anos de existência. Durante a PES I pudemos verificar que a instituição não adota para a EPE nenhum método pedagógico em particular, apresentando ao invés um misto de influências pedagógicas.

A “ideia” de investigação surgiu na 1.<sup>a</sup> fase do estudo, numa sala de EPE onde realizámos observações e outras atividades previstas pela PES I. A sala é gerida por

uma EI (entrevistada nº2) e uma auxiliar, ambas com mais de 20 anos de experiência. A turma é homogénea em termos etários, ou seja, só tem crianças com 5 anos. Quanto à organização do espaço, possui áreas funcionais habituais num espaço de EPE mas sem vinculação explícita a um modelo pedagógico, por exemplo: a casinha, o tapete, os jogos, a garagem, a biblioteca e a área de trabalho (mesas).

Posteriormente, ao colégio acima referido juntou-se um segundo, desta vez da rede pública. Foi selecionado por questões de acessibilidade mas, também, e sobretudo porque sendo público poderia, à partida, proporcionar-nos outra visão sobre a problemática do estudo: a promoção da literacia em ambiente familiar. Também se situa no concelho de Lisboa, muito embora seja uma instituição mais recente (6 anos). A EI envolvida no estudo (entrevistada n.º1) é responsável por uma turma heterogénea, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Este facto também contribuiu para a escolha desta instituição na medida em que poderia trazer perspetivas diferentes e enriquecedoras sobre a temática da literacia. Na mesma sala trabalha uma auxiliar que apoia a educadora durante a organização da sala de atividades, tal como na instituição privada.

Na fase do inquérito (4.ª fase) do estudo os contextos foram alargados a três outros estabelecimentos de ensino pré-escolar: do concelho de Lisboa (rede pública) e dos concelhos de Sintra e Mafra (ambas Instituições Privadas de Solidariedade Social - IPSS). Mais uma vez, privilegiámos a acessibilidade a espaços e atores muito embora se afigurasse enriquecedor para as nossas reflexões envolver, além de escolas privadas e públicas, as IPSS. Tentámos incluir estas instituições no estudo pois consideramos que a sua especificidade poderia traduzir-se numa maior diversidade e representatividade de práticas e perspetivas de literacia em ambiente familiar.

### *Participantes*

Neste estudo estiveram envolvidos como participantes:

- 2 EI (1 de uma instituição pública e 1 de uma instituição privada), ambas profissionais nos dois contextos iniciais do estudo. A EI da instituição privada tem 27 anos de experiência (25 anos na instituição atual). Quanto à sua formação, tirou curso de formação inicial na Escola Superior de Educação Maria Ulrich. A EI da instituição pública tem 29 anos de experiência (6 anos na instituição atual). Tirou a sua formação (bacharelato) na Escola Superior de Educação Jean Piaget e trabalhou durante 17 anos

em equipas de apoio às necessidades educativas especiais. Está no ensino regular há cerca de 12 anos. Para além de educadora de infância na atual instituição, é também coordenadora.

- 105 EE de crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar. A população-alvo era constituída por 216 EE mas apenas 48,6 % se disponibilizaram para responder ao inquérito. Lembramos que a amostra inicial de inquiridos (EE) no estudo era reduzida ( $n = 50$ , aproximadamente). Para tornar o estudo viável e para que os dados fossem significativos, resolvemos alargar o número de participantes de modo a não inviabilizar os dados já recolhidos.

## **2.5. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

### **2.5.1. Observação participante**

Na observação participante o observador interage com o grupo de sujeitos estudado para observar acontecimentos como tarefas ou situações específicas nas quais o observado se encontra envolvido (Estrela, 1994).

A investigadora esteve integrada numa sala de atividades (“sala cor de rosa”) de um grupo de crianças de 5 anos de idade, desenvolvendo aí atividades duas vezes por semana e durante 30 semanas, num total de 270 horas. Neste período, a investigadora tinha como responsabilidades coadjuvar a educadora de infância responsável em algumas das atividades pedagógicas. Tivemos oportunidade de, durante as observações, identificar o comportamento de uma criança que revelava mais conhecimentos sobre a linguagem oral e abordagem à escrita do que os colegas. Tratou-se de uma situação que nos motivou para o estudo da problemática da literacia e que inspirou a formulação do problema de investigação (em anexo 1 apresentamos o relatório que descreve o contexto e situação em que o comportamento em causa ocorreu).

Em síntese, a observação participante mostrou-se decisiva pois conseguimos captar os comportamentos da criança no momento exato em que aconteceram, com autenticidade e sem necessidade de recorrer a outros instrumentos (palavras ou escrito) de recolha de dados que fosse necessário a reprodução em discurso indireto (Quivy & Campenhoudt, 2005).

## 2.5.2. Entrevista semidiretiva

Recorremos à entrevista para identificar e compreender as representações das EI sobre o tema, nomeadamente sobre como abordam na prática pedagógica a literacia e como perspetivam os contributos dos EE em ambiente familiar.

Uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.134) “dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Dentro das várias técnicas que uma entrevista pode adotar, optou-se pela semidiretiva tendo-se definido objetivos sobre os temas a abordar e a informação a reunir e construído um guião (grelha de temas) (Ghiglione & Matalon, 2001). O quadro 3 apresenta os tópicos abordados e os respetivos objetivos.

Quadro 3 – Síntese do guião das entrevistas (versão completa em anexo 2)

<b>Tópicos da entrevista</b>	<b>Objetivos</b>
Caracterização geral da entrevistada	Conhecer o percurso e experiências profissionais
Desenvolvimento da literacia na sala de atividades	Identificar as estratégias utilizadas em sala pelas educadoras para estimular a literacia
Desenvolvimento da literacia com o envolvimento das famílias	Identificar estratégias para promover o desenvolvimento da literacia com o envolvimento das famílias.
Idealização do papel da família na promoção da Linguagem Oral e Escrita	Caracterizar as representações das educadoras quanto ao papel que a família deverá desempenhar na aquisição de competências de Linguagem Oral e Escrita.

Este modo de recolha de dados exige vários cuidados para controlar fatores que podem influenciar negativamente as informações recolhidas. Um dos fatores que tivemos em consideração, antes das entrevistas, para que não houvesse distrações ou influências do exterior, foi o local de realização. Ambas foram realizadas em locais calmos para que os entrevistados se focassem apenas na conversa que estavam a realizar com o entrevistador (Ghiglione & Matalon, 2001). A entrevista da E1 realizou-se na sala de reuniões da instituição e a entrevista com a E2 na sala de atividades, na hora de almoço, ou seja, sem a presença das crianças ou de outros agentes da ação educativa. Seguindo as indicações da literatura (Ghiglione & Matalon, 2001), antes de realizar a entrevista, tivemos a preocupação de nos apresentarmos, esclarecer o objetivo geral do

estudo, dizer a que instituição pertencíamos e apresentar uma estimativa do tempo da entrevista. Nesta conversa explicitámos ainda que o discurso seria mantido em anonimato e serviria exclusivamente para fins académicos.

Dado tratar-se de uma entrevista semidiretiva, houve flexibilidade em relação à ordem prevista no guião, de modo a dar alguma liberdade e espontaneidade ao entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Outro ponto de atenção foi a linguagem utilizada, acessível às entrevistadas e próxima do seu “universo linguístico” (Ghiglione & Matalon, 2001).

De modo a reter toda a informação recolhida e a viabilizar a posterior análise de conteúdo, as entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio das entrevistadas.

As entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2015, nos dias 5 e 23.

### **2.5.3. Inquérito por questionário**

Conforme previsto, utilizámos na 4.<sup>a</sup> fase da investigação o inquérito por questionário para a recolha de informações junto dos EE. Trata-se de um método de recolha de dados pragmático e flexível (Ghiglione & Matalon, 2001), facilmente articulável com outras metodologias de recolha de dados, como o inquérito por entrevista.

#### *A construção do questionário*

O instrumento foi elaborado seguindo-se os procedimentos explicitados por Hill e Hill (2012): numa primeira etapa, realizou-se uma revisão da literatura e, com base nesta e nos objetivos do estudo, definimos as variáveis, identificámos as hipóteses que determinaram as técnicas estatísticas a utilizar. O questionário é constituído por oito seções. As primeiras seis têm como objetivo recolher informação sociodemográfica sobre os inquiridos (ver questionário no anexo 5). As restantes seções 7 e 8 visam, respetivamente, compreender o apoio global pelo ambiente familiar no desenvolvimento da literacia, as atividades específicas que são promovidas pelos EE e captar a perceção dos EE sobre a motivação da criança para a leitura e escrita.

A tabela 4 apresenta um resumo do questionário (ver versão completa em anexo 5).

**Quadro 4** – Questionário: Percepção sobre o desenvolvimento da literacia em ambiente familiar

	<b>Domínios</b>	<b>Identificação dos itens</b>	<b>Exemplos</b>
A)	Promoção da literacia em ambiente familiar	Secção 7: 1 a 8	“há quem leia histórias à criança.”
B)	Estimulação EE da literacia dos educandos	Secção 7: 9 a 10	“leio poemas”
C)	Percepção da motivação do educando para a leitura e escrita	Secção 8:1 a 12	“pede que lhe leiam legendas”

Para medir as percepções dos inquiridos, usámos uma escala de Likert ou de avaliação (Hill & Hill, 2012) de 5 pontos (1- Nunca ou quase nunca; 5- Sempre ou quase sempre) que permitisse aos inquiridos avaliarem a frequência da realização do que era perguntado. Uma das vantagens em utilizar escalas de Likert é o menor espaço necessário, o que poderá eventualmente traduzir-se numa maior cooperação do inquirido (Hill & Hill, 2012).

Tivemos também em consideração, na construção do questionário, critérios de parcimónia, ou seja, procurámos que fosse pouco extenso de modo a não desmotivar os inquiridos e a promover uma maior taxa de retorno. Como Hill e Hill (2012) referem, as primeiras impressões que o respondente tira do questionário são muito importantes na medida em que predispõem (ou não) o individuo a responder.

Elaborámos uma introdução onde incluímos as seguintes informações: o pedido de cooperação, o respeito pelo anonimato do respondente, de modo a conseguirmos uma maior cooperação; a razão da aplicação do instrumento; uma apresentação breve da natureza do questionário, (relativamente a este ponto, como o nosso instrumento teve como objetivo medir opiniões tivemos a preocupação em referir que não havia respostas certas nem erradas) e a identificação da instituição. Houve ainda a preocupação com a imagem do instrumento dado que, como salientam Hill e Hill (2012), um *layout* “claro e atraente aumenta a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes” (p.163).

### *Pré teste*

De modo a garantir que um questionário é aplicável e responde aos problemas delineados pelo investigador, é necessário realizar um pré-teste (Ghiglione & Matalon, 2001). O pré-teste consiste, segundo os autores, num conjunto de verificações à formulação das questões para se compreender se questionam mesmo o problema da investigação. Para realizar estas verificações recorremos a 3 pessoas detentoras de conhecimentos na área, na medida em que, para além de terem filhos nas idades pretendidas, duas delas trabalhavam na área da educação. Nestes pré-testes os questionários foram entregues como estavam elaborados inicialmente e foi pedido a cada sujeito que lesse em voz alta e fizesse todos os comentários e indicações que pensava ao ler cada pergunta, tal como é referido por Ghiglione e Matalon (2001). Estas verificações fizeram com que descobríssemos algumas incorreções, que revíssemos o questionário e alterássemos alguns itens.

### *Procedimentos de administração*

Para que pudéssemos inquirir os EE das crianças dos vários contextos explicitados no ponto 2.4, foi necessário realizar alguns pedidos formais de autorização, designadamente nas instituições públicas em que o inquérito por questionário foi realizado. No caso das IPSS, foi solicitado autorização à coordenadora do JI. Os pedidos e subsequente recolha de dados foram realizados entre o mês de junho e o mês de novembro de 2015.

Em todas as instituições as EI entregaram o questionário aos EE em mão e explicaram sucintamente o que se tratava e o que era pedido de acordo com instruções prévias da investigadora.

## **2.6. Tratamento e análise de dados**

### *Análise de conteúdo*

Para Bardin (2008) a análise de conteúdo pode resumir-se a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.44). Esta técnica trata a informação efetuando inferências, tendo em conta uma lógica definida, sobre a informação reunida na fase de recolha de dados (Vala, 1986).

Para realizar a análise de conteúdo foram necessárias algumas operações prévias: as entrevistas (gravações), com uma duração total de 43 minutos, foram transcritas na íntegra (ver protocolos no anexo 3) constituindo-se assim o *corpus* de análise; estabeleceram-se objetivos que corresponderam aos objetivos gerais do estudo (caracterizar perspectivas e práticas das entrevistadas sobre a promoção da literacia no JI e em ambiente familiar); definiram-se categorias e unidades de análise (Vala, 1986).

Uma categoria pode ser caracterizada como um conjunto de símbolos da linguagem que representam uma variável (Hogenraad 1984, citado por Vala, 1896) e é definida, normalmente, por um “termo-chave” que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p.111). Deste modo, para incluirmos um segmento de texto ou seja, uma unidade de registo (UR), numa categoria é necessário que possua as características definidas para aquela categoria. As UR corresponderam no nosso estudo aos mais pequenos segmentos de texto com sentido. Por vezes é necessário uma unidade de contexto na UR, isto é um “segmento mais largo de conteúdo” (Vala, 1986, p.114) que ajuda o analista a compreender a unidade de registo sem precisar de ter conhecimento do resto da informação.

A elaboração das categorias pode ser feita *a priori*, i.e. são definidas com base na teoria, e *a posteriori*, quando são “auto-geradoras de resultados” (Vala, 1986, p.113), e ainda conjugando os dois processos (ver dicionário de categorias no anexo 4). Este último procedimento, misto, foi o que adotámos para o nosso estudo.

No processo de categorização recorremos ao MAXQDA 12 (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis*, versão Demo 12.0.3) que é um *software* profissional para a análise de dados qualitativos e que permite um maior rigor e validade interna dos resultados. A exaustividade e exclusividade do sistema de categorias visou igualmente promover a validade interna uma vez que estas qualidades asseguram, respetivamente, que todas as UR sejam inseridas numa das categorias e que uma UR apenas possa pertencer a uma categoria (Vala, 1986). A fiabilidade da grelha de categorias foi também testada. Analisou-se a sua “estabilidade” através do teste-reteste (fiabilidade intracodificador) que mede o grau de invariabilidade do processo de codificação, o

mesmo codificador volta a realizar o procedimento de codificação elaborado anteriormente (Lima, 2013). Através deste procedimento, que foi feito com uma semana de intervalo, obtivemos um índice de fiabilidade intracodificador de 97%. Todavia, a qualidade deste tipo de fiabilidade é fraca (Lima, 2013) pelo que verificámos também a “reprodutividade” da grelha de categorias através de um teste-teste (fiabilidade intercodificadores). Este segundo procedimento é realizado por dois analistas diferentes que efetuam, de forma independente, a codificação do mesmo material (Lima, 2013). Para o efeito, recorreremos à colaboração de um perito em análise de conteúdo em contextos de investigação educacional. A amostra de UR analisada por ambos foi selecionada aleatoriamente contendo 40% (n = 67) do conjunto total de segmentos de texto. Os resultados das codificações foram sujeitos à seguinte fórmula de cálculo de Vala (1986)<sup>2</sup>:

$$F = \frac{2(C1,2)}{C1 + C2}$$

O índice de fiabilidade intercodificador obtido foi de 87%, considerado por Vala (1986) como sendo elevado. Contudo, como o próprio autor reconhece, temos presente que uma fiabilidade deste tipo elevada pode apenas significar que ambos os codificadores trabalharam com base nos mesmos critérios inadequados de classificação.

### *Procedimentos estatísticos*

Após a recolha dos questionários, eliminámos alguns questionários que se encontravam incompletos ou preenchidos de forma incorreta. Este procedimento permitiu reunir 105 questionários completos e corretos. De seguida, efetuámos o tratamento estatístico dos dados com recurso ao *software* IBM SPSS Statistics (versão 21). A verificação das hipóteses foi precedida de uma análise exploratória dos resultados relativos a todas as variáveis envolvidas, no sentido de identificar a natureza (paramétrica vs não paramétrica) dos testes estatísticos a utilizar.

---

<sup>2</sup> C1,2: corresponde ao número de categorias comuns aos dois codificadores  
C1 + C2: total de categorias codificadas pelas duas analistas.

## Capítulo 3 - Resultados

### 3.1. Apresentação de resultados

Neste ponto do trabalho apresentamos os resultados do tratamento de dados. Optámos por apresentá-los de acordo com a sua natureza, isto é, primeiro os resultados da análise de conteúdo efetuada as entrevistas, depois os resultados da análise estatística aos dados do inquérito.

#### *Análise de Conteúdo*

Os resultados da análise de conteúdo foram reunidos em 27 categorias (20 emergentes) que agrupam um total de 185 unidades de registo (ver tabela 1).

**Tabela 1** – Resultados da análise de conteúdo

Categorias	Entrevistada 1	Entrevistada 2
	Unidades de registo Fa	Unidades de registo Fa
1. Caracterização geral das entrevistadas*		
1.1. Formação inicial e contínua*	6	8
1.2. Experiência*	8	4
1.3. <i>A formação inicial não contemplou o desenvolvimento da literacia</i>	3	0
1.4. <i>Evolução do curso de Educadores de Infância</i>	8	0
Subtotal:	25	12
2. <i>Papel do Educador de Infância</i>		
2.1. <i>Cuidador/gestor de afetos</i>	4	0
2.2. <i>Profissional de educação</i>	5	2
2.3. <i>Trabalho centrado nos interesses da criança</i>	9	0
Subtotal:	18	2
3. Estratégias para o desenvolvimento da Literacia em ambiente escolar*		
3.1. <i>Baseadas nas experiências e nos planos das instituições</i>	6	2
3.2. <i>Estimulação da leitura: das imagens aos segmentos da frase.</i>	0	17
3.3. <i>Estimulação na área da linguagem oral e abordagem à escrita pouco frequente</i>	3	0
3.4. <i>Estimulação do código escrito</i>	15	0
3.5. <i>Exploração do livro de histórias</i>	15	0
3.6. <i>Condicionantes individuais nas crianças que limitam a estimulação da literacia pelo educador.</i>	2	3
Subtotal:	41	22
4. Relação Família- Escola*		
4.1. <i>As famílias participam em diferentes atividades desenvolvidas pelos JI</i>	9	7
4.2. <i>As famílias colaboram nas atividades de promoção de Literacia promovidas pelo JI</i>	4	8
4.3. <i>A estimulação da literacia pelos EE depende sobretudo da sua escolaridade</i>	3	2
Subtotal:	16	17
5. Estratégias para o desenvolvimento da literacia em ambiente familiar*		
5.1. <i>Certos EE preocupam-se com as competências de leitura dos educandos</i>	4	0
5.2. <i>Os EE estimulam pouco a literacia</i>	4	3

Categorias	Entrevistada 1	Entrevistada 2
	Unidades de registo Fa	Unidades de registo Fa
5.3. <i>Através da exploração de histórias</i>	0	6
5.4. <i>Através da exploração de cenas do quotidiano</i>	0	3
5.5. <i>Estimulam através da brincadeira/passeio</i>	5	0
5.6. <i>Indisponibilidade e desconhecimento na base da não estimulação da literacia pelos EE</i>	5	2
Subtotal	18	14
Total	118	67

\*definida *a priori*.

Em itálico (sub)categorias emergentes.

A cinzento as categorias que se destacam pelo elevado números de unidade de registo

Emergiram da análise de conteúdo (sub)categorias que exprimiram as representações sobretudo de E1 quanto ao papel geral do EI (cat. 2 *Papel do EI*) no desenvolvimento da criança. Para E1, o EI é sobretudo um gestor de afetos (cat. 2.1. *Cuidador e gestor de afetos*):

“Eu estou de fora mas eles estão a fazer aprendizagens e isso é importante não é? [as crianças aprendem no contato com os outros, a educadora não intervêm na aprendizagem]” [E1\_131]

que desenvolve uma ação muito centrada no que são os interesses e motivações da criança (cat. 2.3. *Trabalho centrado nos interesses da criança*):

“no jardim de infância é que as coisas são descobertas e passou-se a centrar as coisas [as aprendizagens que o educador ensina] muito mais na criança do que propriamente no educador” [E1\_112]

Estas representações sugerem-nos uma abordagem pedagógica (e curricular) que Serra (2004) define como “metáfora do crescimento”, ou seja, que privilegia o desenvolvimento natural da criança, através da interação com os seus pares, sob a observação do educador.

As estratégias que adota nesta área centram-se muito na Hora do Conto, onde a educadora promove o contato com a leitura (cat.3.5. *Exploração através do livro de histórias*):

“todos os dias faço a hora do conto [tarefa realizada pela educadora]” [E1\_131]

Todavia, a exploração do livro centra-se (quase) exclusivamente na leitura da história e numa breve conversa sobre as personagens e os sentimentos que esta transmite a cada criança:

“explorávamos a história a nível da oralidade[tarefa realizada pela educadora]” [E1\_131]

“[após a história] quantas personagens havia naquela história[tarefa realizada pela educadora].” [E1\_131]

A entrevistada menciona também alguns ensinamentos que transmite às crianças em relação ao livro:

À importância que o livro tem em nós e depois que a história nos transmite sempre alguma coisa e no final eu pergunto sempre o que é que esta história nos transmitiu e é engraçado às vezes ver porque, uns dizem que é o amor, outros dizem que é a amizade [estratégia adotada pela educadora]” [E1\_133]

“eles [os livros] são nossos amigos [ensinamentos dados pela educadora]” [E1\_133]

Para além das estratégias com recurso às histórias, a E1 revela que, embora não concorde, procede a alguma estimulação do código escrito concretamente de grafismos:

“vamos lá ensinar as letras aos meninos e o abecedário e vamos fazer uns grafismos muito bonitos e 25 meninos a fazerem tudo igual [em tom irónico] ” [E1\_129]

No que respeita à *estimulação do código escrito* (cat.3.4), E1 inclui na organização do espaço da sala uma área dedicada à estimulação da escrita, além de que ensina a escrita do nome (Dionísio & Pereira, 2006), o espaçamento entre as palavras e a orientação da escrita:

“tinha mesmo um local, onde tinha caixas com palavras [para eles copiarem] [estratégia adotada pela educadora]” [E1\_147]

“tenho [entrevistada] sempre o cuidado de mostrar a posição do cartão em relação à folha para eles perceberem que a escrita é sempre da esquerda para a direita [método adotado pela educadora]” [E1\_149]

A entrevistada 2 (E2) revela outra abordagem para estimular as competências de leitura e escrita das crianças embora refira que as estratégias em que se baseia partem da sua sensibilidade e experiência. Indica várias etapas que, embora não previstas pela literatura, acabam por coincidir em algumas estratégias como a etiquetagem dos objetos existentes na sala (Dionísio & Pereira, 2006). A entrevistada refere que aos 5 anos realiza uma estimulação mais ao nível das letras.

“eles começam a ler por imagens, e tem que me descrever aquilo veem [atividade realizada em sala de atividades].” [E2\_111]

“pomos uma etiqueta na mesa que diz que é mesa [método da educadora ]” [E2\_111]

É de salientar, em relação às estratégias, que ambas as entrevistadas identificam condicionantes ou limitações na sala de atividades e que se relacionam entre si, como a

falta de maturidade de algumas crianças para as aprendizagens em causa e a heterogeneidade do grupo quanto às idades:

“nós na sala temos idades diferentes [facto o que influencia o trabalho desenvolvido pelo educador]” [E1\_131]

“há coisas [aprendizagens] para as quais eles [as crianças] ainda não tem maturidade para [compreender ] ...e estamos a queimar etapas [no processo de aprendizagem da criança]” [E2\_121]

Em relação à participação da família nas atividades do JI e na promoção do desenvolvimento da literacia em ambiente familiar, as EI revelam que os EE são participativos:

“eles [os EE] colaboram muito bem [nas atividades da escola].”[E1\_151]

“há sempre um conjunto de atividades que proporciona mesmo e cada vez mais a relação entre EE e escola” [E2\_129]

O envolvimento da família em atividades de estimulação de linguagem oral e da escrita é mais intenso no discurso de E2:

“projeto da manta de retalhos [tarefa elaborada pela educadora realizada com a ajuda dos EE]” [E2\_135]

“a história por imagens em que eles tinham um caderno com uma imagem escolhida anteriormente e depois escreviam com a ajuda dos EE [tarefa elaborada pela educadora realizada com a ajuda dos EE]” [E2\_135]

Já E1 não promove atividades específicas nesta área que envolvam os pais e o trabalho em conjunto em casa.

Quando questionadas quanto ao papel dos EE no desenvolvimento linguístico das crianças, ambas concordam que são muito poucos os que se preocupam em estimular. Todavia, tanto E1 como E2 identificam estratégias que os EE poderiam adotar para estimular as crianças: *o passeio, a brincadeira, a exploração de histórias e as cenas do quotidiano* (cat. 5):

“passear com eles e brincar com eles[ os EE podem estimular as crianças]” [E1\_180]

“brincarem com eles [crianças] às rimas mesmo quando vão no carro [tarefa para os EE realizarem com as crianças]” [E2\_149]

### *Análise estatística*

A amostra de EE inquiridos do estudo foi constituída por 105 sujeitos, 83 (80%) eram do sexo feminino e 22 (20%) do sexo masculino. Embora a variável “grau de

parentesco” incluisse vários graus de parentesco dos EE, apenas responderam mães e pais. Quanto às idades, os sujeitos até aos 40 anos (inclusive) representaram 61,9% da amostra (n = 65) e os sujeitos com idades superiores foram cerca de 38,2% (n = 40). Dos respondentes, 65% (n = 68) possuíam grau académico igual ou superior à licenciatura e 35% (n = 37) inferior ao 12.ºano (inclusive).

Na próxima tabela (tabela 2) apresentamos algumas medidas descritivas (média e desvio padrão) dos vários domínios de desenvolvimento da literacia em ambiente familiar, os resultados da fiabilidade de cada domínio e os coeficientes de correlação de *Pearson*

Os índices de fiabilidade (alfa de Cronbach) identificados nos domínios 1 e 2 da escala são razoáveis (Field, 2013) e superiores aos do domínio 3. Embora não seja muito baixo, uma fiabilidade de .63 sugere a necessidade de melhorar a qualidade psicométrica da subescala “Perceção da motivação do educando para a leitura e escrita”.

**Tabela 2** – Medidas descritivas da escala “Perceção dos EE sobre o desenvolvimento da literacia em ambiente familiar”

Domínios	M	Dp	(1)	(2)	(3)
(1) Promoção da literacia em ambiente familiar	4.1	.58	(.73)		
(2) Estimulação pelo EE da literacia dos educandos	3.4	.69	.390**	(.75)	
(3) Perceção da motivação do educando para a leitura e escrita	3.31	.44	.305**	<b>.416**</b>	(.63)

\*\* Correlação significativa para  $p < .05$  (bidirecional) em Escala: 1- Nunca ou quase nunca  
 itálico e entre parêntesis o Alfa de Cronbach 5 – Sempre ou quase sempre

A perceção dos EE quanto a promoção da literacia em ambiente familiar é bastante positiva (M = 4.1, Dp = .58). Todavia, quando inquiridos sobre atividades específicas de promoção da literacia (domínio 2), os EE tendem a ser menos otimistas (M = 3.4, Dp = .69) e ainda menos quanto à motivação que atribuem aos respetivos educandos para as atividades relacionada com a leitura e escrita (M = 3.3, Dp = .44), no domínio 3. Verifica-se a existência de uma correlação significativa moderada ( $r = .416$ , para um intervalo de confiança de 95%) entre a motivação que os EE atribuem ao educando e as atividades de estimulação que desenvolvem junto dos mesmos.

Analizou-se igualmente o comportamento de cada item. As tabelas 3, 4 e 5 apresentam as medidas descritivas, fiabilidade e correlação de Pearson dos itens de cada domínio.

**Tabela 3** - Promoção da literacia em ambiente familiar

Itens	M	Dp	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) há quem leia histórias à criança	<b>4.1</b>	.87	<i>(.70)</i>							
(2) é apoiada quando tenta escrever.	<b>4.5</b>	.76	.073	<i>(.73)</i>						
(3) acompanhada quando folheia livros	3.8	.86	.168	<b>.295**</b>	<i>(.73)</i>					
(4) é incentivada a “ler” livros	<b>4.0</b>	.99	<b>.498**</b>	.119	.244*	<i>(.68)</i>				
(5) ouve histórias contadas pelo adulto	<b>4.3</b>	.78	<b>.468**</b>	.142	.202*	<b>.479**</b>	<i>(.71)</i>			
(6) a família intervém nas tentativas de escrita	3.6	1.23	.110	.132	-.063	.041	-.115	<i>(.71)</i>		
(7) não manipula materiais de escrita nem de leitura	4.0	1.32	.228*	.061	.101	<b>.326**</b>	.082	<b>.502**</b>	<i>(.67)</i>	
(8) não é acompanhada nas atividades de leitura e escrita	4.2	1.17	<b>.348**</b>	.193	.125	<b>.474**</b>	.214*	<b>.502**</b>	<b>.704**</b>	<i>(.63)</i>

\*\* Correlação significativa para  $p < .05$  (bidirecional)

em itálico e entre parênteses o Alfa de Cronbach sem o item

No domínio da “Promoção da literacia em ambiente familiar” (tabela 3) a atividade reportada como a mais realizada com as crianças é o Apoio nas Tentativas de Escrita ( $M = 4.5$ ,  $Dp = .76$ ), seguidas dos itens 5 e 1 (respetivamente,  $n=4.3$ ,  $Dp = .78$  e  $M = 4.1$ ,  $Dp = .87$ ) ambos relacionados com a leitura de histórias à crianças

A correlação mais elevada ( $r = .704$ ) manifesta-se entre itens (formulados de forma invertida) que exprimem uma baixa promoção da literacia em ambiente familiar.

Uma primeira reflexão sobre os dados apresentados, é de que não parecem coincidir totalmente com o testemunho das EI entrevistadas, para quem os pais demonstravam pouca preocupação em estimular a criança ao nível da linguagem (*cat. 5.2*) e aqueles que o faziam eram, apenas, uma minoria (*cat. 5.1*).

**Tabela 4** – Domínio Atividades específicas desenvolvidas pelo EE para promoção da literacia dos educandos

Itens	M	Dp	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
(9) poemas.	2.5	1.12	<i>(.73)</i>							
(10) histórias	<b>4.2</b>	.93	<b>.378**</b>	<i>(.75)</i>						
(11) lengalengas.	3.2	1.19	<b>.462**</b>	.277**	<i>(.70)</i>					
(12) trava-línguas.	3.1	1.07	<b>.449**</b>	.181	<b>.699**</b>	<i>(.69)</i>				
(13) canções.	<b>4.1</b>	.93	.184	.163	.298**	<b>.352**</b>	<i>(.75)</i>			
(14) jogos ident. letras.	<b>3.8</b>	.98	.121	.152	.321**	.410**	.210*	<i>(.73)</i>		
(15) jogos leitura.	3.4	1.18	.269**	.258**	<b>.375**</b>	.423**	.185	<b>.556**</b>	<i>(.71)</i>	
(16) outras atividades	2.7	1.51	.162	.080	.175	.220*	.089	.317**	<b>.318**</b>	<i>(.77)</i>

\*\* Correlação significativa para  $p < .05$  (bidirecional)

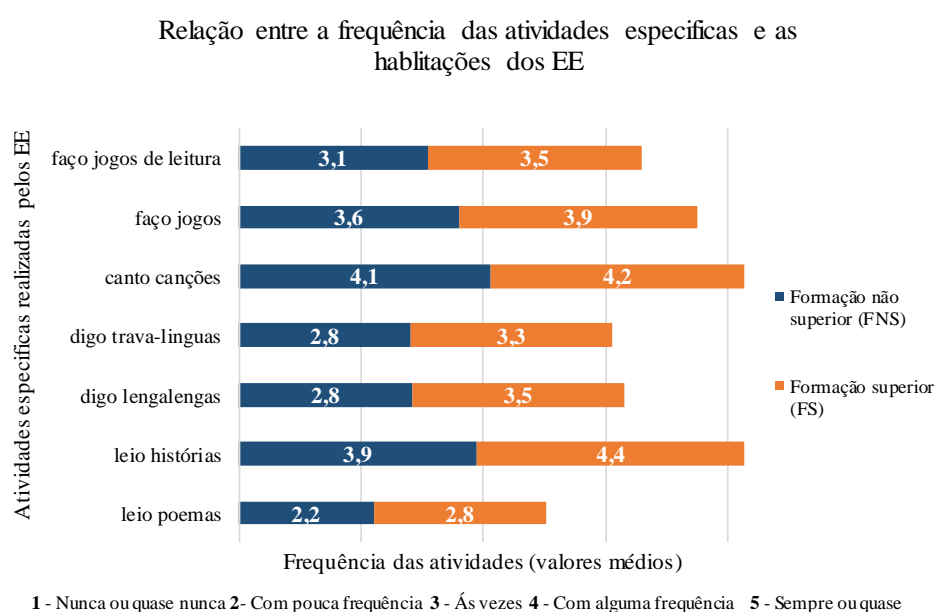
em itálico e entre parêntesis o Alfa de Cronbach

A tabela 4 demonstra que a atividade específica que os EE mais desenvolvem com os seus educandos é a leitura de histórias ( $M = 4.2$ ,  $Dp = .93$ ) o que está de acordo com Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) e Mata (2006) que também identificaram

esta atividade como a mais frequente. Para além das histórias, o cantar também é reportado como uma atividade frequente ( $M = 4.1$ ,  $Dp = .93$ ).

Analisando as correlações entre itens, constatamos que a mais elevada é entre os itens 11 e 12 ( $r = .699$ ), i.e., entre “as lengalengas” e “trava-línguas” o que poderá estar relacionado com o facto de serem atividades promotoras tanto do desenvolvimento da consciência metalinguística como do conhecimento do alfabeto (Justice & Pullen, 2003).

Quanto à fiabilidade da subescala situa-se entre .69 e .77 o que, segundo Field (2013), poderá ser considerado aceitável.



**Figura 3** - Relação entre a frequência das atividades específicas e as habilitações académicas dos encarregados de educação

Para além de investigarmos se havia diferenças nos dois grupos de EE (com habilitações superiores e com habilitações não superiores) fomos testar a frequência das atividades específicas, verificando se a hipótese é válida para todo o tipo de atividades (questão 2).

Através da figura 3 constatamos que os EE com habilitações superiores realizam com mais frequência todas as atividades enunciadas no questionário em comparação com os EE com formação não superior. Estes resultados estão de acordo com Weigel, Martin e Bennett (2004) na medida em que os autores referem que os EE com um nível de educação superior se envolvem mais nas atividades de literacia com os seus filhos. O

gráfico (figura 3) mostra-nos um facto que consideramos curioso: a atividade mais frequente dos EE com formação não superior não são as histórias mas sim as canções (M = 4,1), resultado que não consta na literatura consultada. Os EE com formação não superior colocam a “leitura de histórias” (M = 3,9) como segunda atividade mais frequente embora, digam que apenas a realizam “às vezes”. Um facto a realçar é que em ambos os casos o “leio poemas” (M = 2,2 (FNS), M = 2,8 (FS)) continua a ser, como já se tinha verificado anteriormente, a atividade menos frequente.

Embora se verifiquem algumas diferenças quanto à frequência de atividades percebe-se que não são significativas, estando os valores médios dos grupos próximos.

**Tabela 5 - Percepção da motivação do educando para a leitura e escrita**

Itens	M	Dp	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) gosta que lhe leiam uma história	<b>4.5</b>	.75	<i>(.62)</i>											
(2) brinca mais com outras coisas do que com materiais de escrita.	<b>4.2</b>	1.17	.030	<i>(.63)</i>										
(3) só brinca com jogos didáticos quando está com alguém que o incentive.	3.0	1.01	-.032	-.055	<i>(.70)</i>									
(4) prefere outras atividades do que a leitura.	2.9	.71	.204*	.207*	-.265**	<i>(.59)</i>								
(5) gosta de descobrir novas letras	<b>4.2</b>	.85	.291**	.177	-.116	<b>.336**</b>	<i>(.57)</i>							
(6) pede que lhe leiam legendas.	3.6	1.28	.104	-.045	-.051	<b>.366**</b>	<b>.393**</b>	<i>(.56)</i>						
(7) prefere outros brinquedos do que jogos de letras e/ou palavras.	<b>4.0</b>	1.32	.197*	.213*	-.276**	<b>.448**</b>	.218*	.046	<i>(.60)</i>					
(8) pede que lhe leiam títulos.	3.7	1.08	.069	-.053	-.116	.241*	<b>.357**</b>	<b>.566**</b>	-.058	<i>(.58)</i>				
(9) prefere outras atividades do que a escrita.	2.8	.75	-.082	.257**	-.010	<b>.423**</b>	.194*	.012	.280**	.129	<i>(.62)</i>			
(10) acha os brinquedos didáticos interessantes.	<b>4.0</b>	.78	.301**	.000	-.275**	.314**	<b>.495**</b>	<b>.388**</b>	.281**	<b>.317**</b>	.116	<i>(.58)</i>		
(11) gosta muito de tentar escrever novas palavras”	<b>4.1</b>	1.13	.199*	.241*	-.320**	.361**	<b>.579**</b>	.341**	<b>.376**</b>	<b>.357**</b>	<b>.302**</b>	<b>.467**</b>	<i>(.55)</i>	
(12) outros.	1.7	1.37	-.049	-.137	.002	-.140	-.059	.195*	-.003	.148	-.251*	.156	-.016	<i>(.69)</i>

\* Correlação significativa para  $p < .01$  (bidirecional)\*\* Correlação significativa para  $p < .05$  (bidirecional)

em itálico e entre parênteses o Alfa de Cronbach

Tal como nos outros domínios, compreendemos que a leitura de histórias (tabela 5) é a atividade mais desenvolvida pelos EE e aquela que mais interesse desperta nas crianças, na perspetiva dos EE (M=4.5, Dp =.75). Para além desta atividade, os EE também consideram que as crianças demonstram motivação pela descoberta de letras (“gosta de descobrir novas letras”, M= 4.2, Dp =.85). As atividades mais correlacionadas ( $r = .579$ ) são as relacionadas com a escrita: “gostar de descobrir novas letras” e escrever novas palavras”.

A verificação da hipótese foi precedida da análise exploratória dos dados, em particular do cálculo da curtose e achatamento e da realização do teste *Kolmogorov-Smirnov* (ver anexo 6), para verificar se os dados relativos ao domínio Promoção da Literacia em ambiente familiar apresentavam uma distribuição simétrica, mesocurtica e normal, o que veio confirmar-se. Por esta razão, optou-se pelo uso da estatística paramétrica para a testagem da hipótese do estudo (há uma relação entre as habilitações académicas dos EE e a Promoção da Literacia em Ambiente Familiar) designadamente pelo teste *T-Student* para duas amostras independentes

Para facilitar a análise dividimos os *scores* de “habilitações académicas” em dois grupos: de nível não superior (até ao 12.º ano, inclusive) e de nível superior (licenciatura em diante). Dado que possuíam um tamanho ligeiramente distinto (respetivamente  $n = 37$  e  $n = 68$ ), realizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade da variância dos grupos, um requisito para a utilização do *T-Student*.

**Tabela 6-** Resultados do Teste de Levene e T-Student

Homogeneidade de variâncias	Teste de Levene		T-Teste para a equivalência das médias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bidirecional)	Dif. médias	Dif. Desvio Padrão	95% Intervalo confiança	
								Inferior	Superior
Variância assumida	3,376	.690	-3,79	103	,000	-.4260	,113	-.650	-.203
Variância não assumida			-3,56	62,16	,001	-.426	,120	-.65	-.187

Os resultados mostraram que os grupos não diferem significativamente entre si (para um intervalo de confiança de 95%) quanto às variâncias (ver tabela 6). A hipótese do estudo foi confirmada pelos resultados do *T-Student*: há diferenças significativas nos *scores* da Promoção geral da Literacia em Ambiente Familiar em função das habilitações académicas dos EE ( $t = -3.79$ ;  $p < .001$ ). Efetuámos o cálculo da correlação

de *Pearson* entre as duas variáveis visando identificar o sentido da relação entre ambas. Verificamos a existência de uma correlação positiva significativa ( $p < .01$ ), embora baixa ( $r = .350$ ).

No que toca aos domínios “Atividades específicas” e “Percepção da motivação do educando”, como o teste Kolmogorov-Smirnov mostrou o não ajustamento dos dados à distribuição normal, procurámos testar a hipótese nula de que não há diferenças entre os *scores* em função das habilitações académicas dos EE através de um teste não paramétrico: o teste de Mann-Whitney para duas amostras independentes. Os resultados mostram que há diferenças significativas ( $p < .05$ ) entre os grupos (habilitações superiores e não superiores) quanto às atividades específicas desenvolvidas ( $U = 1.753$ ,  $p = .001$ ). Quanto à motivação dos educandos, os resultados mostraram que, pelo contrário, não há diferenças significativas em função das habilitações dos EE ( $U = 1.528$  ;  $p = .050$ ).

Como a literatura consultada nos sugeriu eventuais diferenças entre a promoção de literacia e o sexo do EE (Saracho, 2000), testámos a hipótese nula de que a distribuição dos *scores* seria equivalente em função daquela variável. Para o efeito, recorremos novamente ao teste não paramétrico de Mann-Whitney para duas amostras independentes.

Os resultados (ver tabela 7) confirmaram a equivalência dos grupos (sexo masculino, sexo feminino) quanto aos *scores* dos três domínios de desenvolvimento da Literacia, ou seja, não há diferenças na promoção da Literatura consoante o género dos EE.

**Tabela 7** – Diferenças na promoção da Literacia em função do sexo dos EE

Domínios	Estatística U	Sig. Assint. (Bidirecional)
Promoção da literacia em ambiente familiar	926,50	.721
Atividades específicas desenvolvidas pelo EE para promoção da literacia dos educandos	938,00	.653
Percepção da motivação do educando para a leitura e escrita	858,50	.916

Para um intervalo de confiança de 95%

### 3.2. Discussão de Resultados

Neste ponto do trabalho iremos discutir os resultados obtidos tendo em conta o referencial teórico constituído e visando responder aos objetivos a que nos propusemos.

*Perspetivas e práticas de EI sobre a promoção da literacia no JI em sala e em ambiente familiar (objetivo 1).*

No que diz respeito aos testemunhos das EI quanto à promoção da literacia na sala de atividades, as opiniões e práticas divergem. A visão que E1 tem da sua prática tende a aproximar-se de uma “perspetiva humanista” (Gaspar, 1990, citado por Serra, 2004, p.35) uma vez que defende uma EPE e um desenvolvimento curricular muito centrados na criança e nos seus interesses. A literatura sobre esta perspetiva inclui os modelos curriculares que se desenvolveram com base na teoria de Piaget, entre outros, o que nos leva a refletir sobre a influência que poderá ter tido na prática e nas representações de E1 a formação inicial realizada na ESE Piaget. Já E2, embora não explicita o (s) modelo (s) pedagógico (s) em que se referencia, como fez E1, deixa transparecer uma prática pedagógica de maior e mais vincada intencionalidade, com objetivos de aprendizagem mais estruturados.

Quanto à formação na área da linguagem oral e abordagem à escrita, constatou-se que E1 não teve formação no domínio da promoção de Literacia no curso de formação inicial. Fernandes (2005) explicita a falta de formação dos educadores na área pelo facto do desenvolvimento da literacia ainda não receber tanta atenção como outros domínios nos cursos universitários ou pelas dificuldades em ligar a teoria à prática ou ainda ambas as situações.

A não abordagem de promoção de literacia na formação inicial poderá eventualmente explicar que as estratégias utilizadas para o efeito se baseiam sobretudo na “troca de ideias com colegas” e em outras formações. Aliás, Cassidy e Lawrence (2000) referem que as conceções destes agentes educativos baseiam-se nas experiências diretas ou em informações provenientes de fontes externas, como os cursos de formação contínua. Wang et. al (2008) considera que os profissionais de educação são influenciados culturalmente e que estas influências refletem-se nas ideias dos EI sobre o currículo e nas suas práticas desenvolvidas em sala de atividades.

As EI reportam diferentes tipos de estratégias: E1 relata que as suas estratégias na área da linguagem oral se concentram na Hora do Conto. Nesta atividade, a educadora explora a história através de perguntas sobre as personagens e sentimentos que transmite a cada criança. Para além da história, proporciona algumas orientações às crianças como o dever de cuidar dos livros, que não os devem riscar e que “ele é nosso amigo”. Ainda que estes princípios sejam importantes, parece-nos que a exploração

descrita é pedagogicamente pobre pois descarta ou não refere no seu discurso outros domínios ou campos de desenvolvimento de literacia que podem e devem ser estimulados.

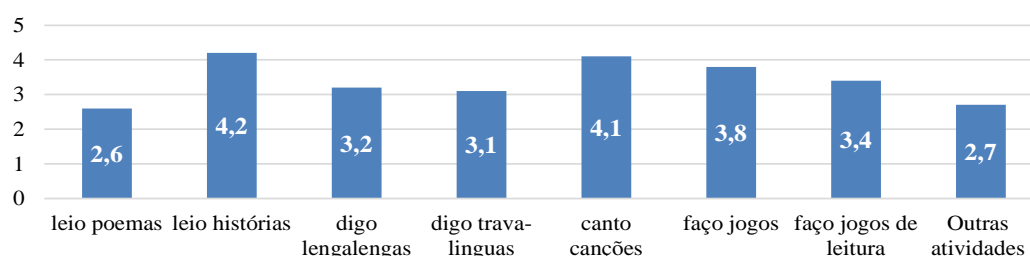
No que toca à abordagem à escrita, embora deixe explícito que não concorda com a aprendizagem de grafismos neste ciclo de ensino, E1 adota algumas estratégias na sua sala como: a escrita do nome pelas crianças, tarefa muito importante tendo em conta o seu carácter afetivo, e a sua atenção para a natureza da linguagem escrita (Dionísio & Pereira, 2006). Ainda em atividades de escrita na sala, E1 refere que há uma área da escrita com cartões para as crianças de 5 anos, que frequentam o último ano da EPE, estarem a copiar os grafismos dos cartões. Os autores explicam que as crianças devem estar em contato com a escrita durante todo o dia e em vários espaços, envolvendo todas as idades. Dionísio e Pereira (2006) defendem que as atividades de escrita devem surgir das experiências e das atividades que as crianças realizam e por isso “são usadas para registar o que elas dizem na sala de aula, de modo a que o processo de aprendizagem da linguagem escrita seja estimulante e significativo” (p.11).

As estratégias que E2 usa para estimular o desenvolvimento da literacia são diferentes das de E1: a criança começa a “ler” através de imagens e explora os sons que existem em seu redor. Aos 5 anos o trabalho centra-se na palavra, na exploração das letras e dos seus sons. Na literatura não identificamos nenhum autor que defenda a abordagem descrita por E2. Os autores consultados (e.g. Silva, 1998, Mata, 2006) descrevem que a aprendizagem da leitura é realizada em várias fases, diferindo o tipo de conflitos que a criança tem de resolver para conseguir passar para a fase seguinte (ver ponto 2.2.).

Alves Martins (1998) e Mata (2008) consideram importante os EI envolverem as famílias nas atividades de literacia. O envolvimento das famílias dos grupos de E1 parece pouco profícuo no que respeita especificamente ao desenvolvimento da literacia em ambiente familiar. Trata-se de uma situação que está longe de ser a ideal (Alves Martins, 1998; Mata, 2008). Todavia, este cenário não se traduz nos resultados do inquérito efetuado aos EE que sugere níveis muito satisfatórios de estimulação de literacia em ambiente familiar. Temos, todavia, consciência de que este tema é suscetível de “desejabilidade social” (ainda que não a façam, os EE podem ter percebido a estimulação de literacia como um comportamento socialmente desejável e, em consequência, enviesado a sua resposta).

Algumas sugestões dadas pelos autores Saracho (1999), Weigel, Martin e Bennett (2006) encontram eco nos nossos resultados: E1 também menciona que os EE podem “brincar com as rimas, mesmo quando vão no carro, ou cantar uma canção”. É importante realçar que as famílias não usam todas as mesmas práticas e por isso não se pode uniformizar as práticas de literacia pois, como foi referido no ponto 1.2.1, a literacia depende de muitos fatores como, por exemplo, o social e cultural o que irá influenciar bastante os conhecimentos das crianças (Pacheco & Mata, 2010). Logo, as famílias devem adaptar as suas práticas de literacia de modo a estimular as competências do seu educando nesta área.

*Práticas promotoras de literacia mais frequentes em ambiente familiar (objetivo 2)*



1- Nunca ou quase nunca 2- Com pouca frequência 3- Às vezes 4- Com alguma frequência 5- Quase sempre ou sempre

Figura 4- Atividades específicas desenvolvidas pelo EE para a promoção da literacia dos educandos (valores médios)

Os EE realizam diferentes tipos de práticas em casa e com uma frequência diferente (figura 3). Através dos resultados do inquérito podemos constatar, mais uma vez, que a prática “leitura de qualquer tipo de história” ( $M = 4,2$ ;  $Dp = .93$ ) é a mais realizada em ambiente familiar, um resultado que vai ao encontro de outros estudos (e.g.; Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Mata 1999, 2006, Cruz, 2011).

Podemos refletir se esta leitura que os EE realizam com a criança será favorável ao seu desenvolvimento na medida em que a literatura (Cruz, 2011) explica que se devem adotar procedimentos diversificados como: ter uma rotina nas atividades, explorar a face mais ativa da criança durante a leitura de livros, entre muitos outros. Os resultados de análise de conteúdo sugerem que E2 se situa nesta perspetiva pois considera que os EE devem (através da exploração de histórias) explicar o significado de palavras, entre outras atividades.

Mata em 1995 (citado por Mata 1999) realizou um estudo sobre o papel e as práticas de literacia realizadas em ambiente familiar e verificou que 50% dos pais não realizavam qualquer tipo de atividades com os seus filhos, enquanto a outra metade da amostra elege principalmente a leitura de histórias. Comparando com os nossos resultados, percebemos que, embora os EE desenvolvam outras atividades, a leitura de histórias é a principal.

Outro aspeto a ter em consideração sobre a leitura de histórias é o facto de ser uma atividade acessível para os EE pois utiliza um material acessível a todo o tipo de público.

Com menos frequência, surgem atividades como “cantar canções” ( $M = 4,1$ ;  $Dp = 0,93$ ) e as “trava-línguas” ( $M = 3,1$ ;  $Dp = 1,07$ ), são benéficas para o desenvolvimento da linguagem oral da criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A cultura portuguesa tem sido marcada pela influência de poetas ao longo da história do país. É por isso curioso (e de lamentar) que a leitura de poemas tenha tão pouca expressão ( $M = 2,5$ ;  $Dp = 1,12$ ) entre as atividades desenvolvidas pelos EE com os educandos. Souza (2006) refere que o texto poético permite à criança a hipótese de vivenciar a história e as emoções, aumentando a sua imaginação e progredindo na sua visão do mundo.

Testámos a hipótese de que:

*Existe uma relação entre as habilitações académicas dos EE e o nível de promoção da literacia dos educandos em ambiente familiar, i.e. EE com habilitações académicas mais elevadas desenvolvem com mais frequência atividades promotoras da literacia dos educandos do que os EE com habilitações académicas mais baixas.*

Os resultados obtidos confirmam a nossa hipótese, o que era expectável à luz das considerações teóricas de Dearing et al (2004), Weigel, Martin & Bennett (2006).

Através da figura 3 percebe-se que os EE que pertencem ao grupo com habilitações superiores realizam com mais frequência todas as atividades, comparando com o grupo com habilitações não superiores, o que pode ser explicado pelo facto dos EE com mais formação acreditarem que o desenvolvimento da literacia começa em casa, com a família, adotando um papel relevante neste desenvolvimento desde cedo (Mata, 2002, Mata, 2006, Mata & Pacheco, 2009). O que nos surpreendeu nestes

resultados foi o facto dos EE com formação não superior nomearem o “cantar canções” como a atividade que realizam mais, isto é, realizam “com alguma frequência”, resultado que não consta na literatura consultada. Já o grupo dos EE com formação superior foi ao encontro do que era esperado, a atividade que referem como mais realizada é a “leitura de histórias”. Podemos questionar esta diferença de atividades mais frequentes entre os dois grupos da amostra: se pensarmos nas características de cada atividade apercebemo-nos que, enquanto no livro é necessário adquiri-lo, as canções não, estas podem ser ensinadas por todos os membros da família, sem ser necessário qualquer suporte. O cantar é, também, uma das formas mais antigas e tradicionais de transmissão cultural.

Foram vários os autores que através das suas investigações compreenderam que a leitura de histórias é uma atividade essencial e significativa: permite que existam uma diversidade de interações entre a criança e o adulto. A leitura de histórias pode contribuir para que a criança tenha um desenvolvimento precoce de uma forma lúdica, adquirindo, para além de competências de literacia, motivação para aprendizagem da leitura e escrita (Mata, 2004). Podemos pensar que esta importância que o livro tem pode não ser reconhecida pelos EE com formação não superior uma vez que não recorrem ao livro de histórias com muita frequência. Este facto leva-nos a refletir sobre a responsabilidade dos EI quando na sua sala têm crianças com EE com baixas habilitações literárias. Nestes casos, os EI poderão/deverão ter de estimular mais essas crianças, e/ou orientar os EE no sentido de compreenderem a importância da estimulação da literacia em ambiente familiar. Apercebemo-nos que estes contextos educativos são duplamente desafiantes para os EI, o que dá para pensar se a formação que atualmente recebem será adequada e os prepara para tais desafios.

## Capítulo 4 – Conclusões e Considerações finais

O nosso trabalho debruçou-se sobre as perspectivas e práticas de promoção da Literacia no Jardim de Infância e no Ambiente Familiar com base nos testemunhos de duas EI e na percepções dos encarregados de educação de crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar.

Neste ponto do trabalho iremos procurar responder às questões do estudo que inicialmente formulámos.

*Os EI realizam atividades de promoção da literacia em sala de atividades e contribuem para a estimulação de literacia em ambiente familiar? (Questão 1)*

Para respondermos a esta questão procurámos identificar e compreender as perspectivas de duas EI sobre a problemática. Os testemunhos confirmam o que é dito pela literatura consultada, ou seja, as estratégias dos EI provêm principalmente de fontes externas e num registo informal, de conversas entre colegas (Cassidy & Lawrence, 2000). Mata (1998) verificou que havia diferenças entre a formação dos EI consoante a instituição de ensino. Será um ponto a refletir pois, a legislação sobre a formação dos EI não especifica as unidades curriculares que os cursos deverão ter e muito menos os conteúdos que deverão abordar. Tratam-se de decisões que decorrem da autonomia científica e pedagógica das instituições de ensino superior.

Esta é uma área que tem sido reconhecida quer pela investigação, quer em documentos concebidos pelo Ministério de Educação e Ciência como foi o caso das OCEPE. Mesmo assim há uma desvalorização da literacia nas práticas dos educadores nas salas de atividades (Cruz, 2011). Assim, não nos surpreende as afirmações de EI de que:

“no curso não, não tive muita formação”

“fui fazendo formações”

“[vai aprendendo] falando com outras colegas”

Sim-Sim (2001) explica que a formação de EI não tem em conta a necessidade pedagógica das crianças de contactar com o material escrito desde cedo nem tem tido a preocupação de “ancorar a formação no conhecimento proveniente da investigação” (p.58). Para atenuar a falta de literacia nos jardins de infância é necessário apostar na formação dos docentes. Embora Portugal já tenha investido nesta área, através de

publicações de brochuras para a educação pré-escolar, há ainda uma necessidade de medidas sistemáticas que estejam presentes nos diferentes contextos em que as crianças estão inseridas (Cruz, 2011).

Para além das EI, quisemos recolher informação sobre o que os EE realizavam com as crianças para responder à questão seguinte:

*Quais as práticas mais desenvolvidas pelos EE de crianças que frequentam o último ano do JI?*

De modo a obtermos respostas, inquirimos EE e pudemos constatar o que refere a literatura consultada: a prática mais desenvolvida pelos EE com as crianças é “a leitura de histórias”. Ao dividirmos a amostra em dois grupos: EE “com formação superior” e EE “com formação não superior”, os resultados já não foram os mesmos sendo que o grupo de EE “com formação não superior” indicou como atividade mais frequente “o cantar canções”.

Os resultados do inquérito aos EE não coincidiram com os testemunhos dos EI no sentido em que refletem uma maior diversidade/intensidade de estimulação da literacia do que aquilo que as educadoras de infância reportam:

“Sim [as famílias poderiam estimular mais as crianças], sem dúvida, se nós não chamarmos a atenção [para estimularem a criança em casa] não fazem.” [E2\_151]

“no grupo [de crianças] não noto [preocupação em estimular os filhos]”[E1\_177]

Temos, porém, noção de que o inquérito realizado poderá ter tido sido influenciado pelo efeito de desejabilidade social levando os EE a sobrestimar as práticas efetivamente realizadas.

Com base na literatura consultada (Dearing et al., 2004, Weigel, Martin & Bennett, 2006), formulámos e testámos a hipótese de que os EE com mais habilitações estimulavam mais a literacia dos educandos. Os resultados confirmaram a hipótese e a ideia de umas das educadoras entrevistadas de que

“Consegue-se saber que são pais que tem ali uma formação académica sempre um bocadinho média [caracterização dos pais que estimulam mais as crianças].”

“Sim [defino a formação académica dos pais como uma característica], quanto ao interesse e à importância do livro no seu filho sim.”

Este estudo teve origem numa situação de estágio que despertou o interesse sobre o assunto. Inicialmente, “literacia” era apenas um novo termo mas logo depois descobrimos e compreendemos que representa uma área de conhecimentos complexa e diversificada com grande implicação no desenvolvimento e no sucesso escolar das crianças. Sentimo-nos agora no dever de pôr em prática aquilo que aprendemos na nossa atividade profissional. Por outro lado, o estudo ajudou-nos a compreender que, para além de estabelecermos uma boa relação com os EE das crianças, temos de os ajudar a compreender a importância que têm na estimulação do educandos, orientando-os e proporcionando-lhes ferramentas para o efeito.

### *Limitações*

A nossa investigação apresenta algumas limitações como todos os estudos. As duas primeiras dizem respeito ao tamanho (diminuto) e ao processo de seleção da amostra (por conveniência) que podem ter prejudicado a representatividade dos resultados do inquérito, não possibilitando a sua generalização e impondo uma interpretação prudente.

Outra limitação encontrada foi o instrumento utilizado no inquérito. Devido à nossa inexperiência resolvemos elaborar um questionário, embora, e após análise, devêssemos ter recorrido a um instrumento já elaborada e validado estatisticamente. Todavia, estas limitações são, no nosso entender, compensadas pelo confronto entre os resultados obtidos pelo inquérito e dados provenientes doutras fontes.

### *Sugestões para estudos futuros*

A literacia é um tema que tem sido bastante investigado nos últimos anos existindo sempre, ainda assim, algo mais a acrescentar. Assim, julgamos que seria pertinente confrontar as perspetivas dos educadores de infância com outros dados provenientes de observações diretas das suas práticas com as crianças. Também consideramos que seria oportuno verificar se os resultados do inquérito aos EE se comportam da mesma maneira com uma amostra mais alargada e selecionada de forma aleatória.

As principais referências teóricas deste trabalho dizem respeito aos estudos de Mata, em particular ao realizado em 1998 sobre as competências dos alunos finalistas do curso de educação no domínio da literacia. Volvidos 18 anos, com as alterações

várias na formação inicial dos EI. Consideramos relevante efetuar um estudo de atualização dos resultados de Mata (1998).

Os ambientes socioculturais que enquadram a atividade do educador nem sempre são estimulantes, com EE participativos e/ou compreensivos e/ou competentes em relação à necessidade de se estimular nas crianças competências de leitura e escrita. Julgamos que seria útil estudar, em contextos adversos, a influência do educador sobre a ação da família na promoção da literacia das crianças: quanto às competências que o EI deverá ter para uma intervenção eficaz; quer quanto às estratégias que se mostram mais adequadas para o efeito.

## Referências bibliográficas

- Alves Martins, M. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. In Alves Martins, M.; Besse, J.-M.; Chauveau, G.; Inizan, A. & Rogovas-Chauveau, E. *La Lecture pour Tous*. Paris: Armand Colin.
- Alves Martins, M. (1998). Literacia e educação pré-escolar. Alves Martins, *X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-escolar. Modelos, Investigação e Práticas Educativas* (pp. 3-16). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Ispa.
- Alves Martins, M., & Quintas-Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita – um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and concetualizations about written language among portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 147-171.
- Alves Martins, Mata, L. & Silva, C. (2014) Concetualizações sobre a linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII): 135-143.
- Ávila, P., Nico, M. & Pacheco, P. (2011). As competências dos alunos - Resultados do PISA 2009 em Portugal. Instituto Universitário de Lisboa: CIES - IUL.
- Bardin (2008) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Baker, L., Serpell, R. & Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In L.M. Morrow (Ed.) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, pp. 236-252. Newark, DE: International Reading Association.
- 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.
- Bogdan, R. & Biklen, S (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bonci, A. (2008). *A research review: the importance of families and the home environment*. National Literacy Trust. (acedido a 15 de fevereiro de 2016)

Disponível em:  
[http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research\\_reviewimportance\\_of\\_families\\_and\\_home.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_reviewimportance_of_families_and_home.pdf)

- Brown, E., Molfese, V. & Molfese, P. (2008). Preschool Student Learning in Literacy and Mathematics: Impact of Teacher Experience, Qualifications, and Beliefs on an At- Risk Sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 106-126.
- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 193 – 204 CIERA.
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Colóquio ADMEE- Europa* (pp. 436-448). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho. Retirada da Repositório da Universidade do Minho. (acedido a 4 de fevereiro março de 2015) Disponível em:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14245/1/Joana%20Sara%20Ferraz%20da%20Cruz.pdf>
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.
- Decreto-lei n.º147/97 de 11 de junho *Diário da República*, I Série-A, n.º 133.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. *Perspectiva*, 24 (2), 597-622.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. ISCTE, LISBOA: CIES e-Working Papers.
- Edwards, P. (1999). School-Family Connections: Why are they so difficult to create. In W. Hammond e T. Raphael (eds.), *Early Literacy Instruction for the New Millennium* (pp. 73-90). Michigan: Michigan Reading Association.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de professores: uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Field, A. (2013) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. (4.ª edition) London: SAGE Publications, Ltd.

- Fernandes, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Freitas M., Alves, D. & Costa T. (2007) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, I. & Santos, N. (2005). Literacia Emergente: “*É de pequenino que se torce o pepino!*” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. (pp. 312-326)
- Guba, G. & Lincoln, S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Justice, L.& Kaderavek, J. (2002). *Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy* . Teaching excepcional Children. Vol.34, No, 4, pp. 8-13
- Justice, L. & Pullen, P. (2003) *Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches*. TECSE, 23:3 99-113
- Lima, J. (2013) *Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável*. A revista portuguesa de pedagogia, 47-1, 7-29
- Lynch, J. (2007). *Learning about literacy: Social factors and reading acquisition*. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-9). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=40>
- Lynch, J. (2009). Print literacy engagement of parents from low-income backgrounds: Implications for adult and family literacy programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 6, 509-521.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J.,& Fernandes, P. (2009). *Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts*. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 9 (4), 5-26.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim de infância: O que pensam futuros educadores de infância? Em M. Alves Martins, *X Colóquio de Psicologia e*

- Educação: Educação Pré-escolar* (pp. 267-285). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Ispa .
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII) 65-77.
- 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. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008) *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia*. Exedra, 220-227. ISPA
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga : Universidade do Minho.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2013) Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas na família. *Análise Psicológica*, 3 (XXXI): 217-234
- Mertens, D. (2015). *Research ana evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mized methods* . Califórnia : SAGE.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, F., & Ribeiro, I. (2009). *Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia*. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina
- Morrow, L., Paratore, J., Tracey, D., (1994). *Family literacy: New perspetives, new oportunnities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission.

- Pacheco, P. (2012). *Literacia (as) Familiar (es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU
- Quivy, R.& Campenhout, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Saracho, O. (1999). *Families' involvement in their children's literacy development*. *Early Child Development and Care*, 153, 121-126.
- Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim de infância: concepções e práticas dos educadores de infância* (Dissertação de doutoramento). Angra do Heroísmo: Departamento de Ciências e Educação da Universidade dos Açores.
- Spedding, S., Harkins, J., Makin, L., & Whiteman, P. (2007). *Investigating children's early literacy learning in family and community contexts*. Office of Early Childhood and Statewide Services: South Australia. Retirado de [http://www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/Learning\\_Together\\_Lit\\_Revi.pdf](http://www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/Learning_Together_Lit_Revi.pdf)
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto editora
- Silva, A. (1998). A evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita no sentido da fonetização. In M. Alves Martins, X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-escolar. (pp. 251-265). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Ispa.
- Silva, A. (2004) Descobrir o principio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 187-191
- Sim-Sim, I. (1999). Porque é que literatura se escreve com “d”. *A revista das ESES*, 10, 27-36.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64.
- Sim-Sim, I., Silva, C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministérios da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar. Sons e rimas formando leitores. In. F. J. F. Azevedo et al, (Orgs.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. (pp. 50 – 51). Lisboa: Lidel

- Teberosky, A., & Nuria, R. (2010). Los juegos de lenguaje y alfabetización inicial. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). Metodologia das ciências sociais (pp. 101-128). Porto: Afrontamento
- Viana, F., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126. (acedido a 30 de janeiro março de 2015) Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/43693230\\_O\\_envolvimento\\_parental\\_no\\_desenvolvimento\\_da\\_literacia](http://www.researchgate.net/publication/43693230_O_envolvimento_parental_no_desenvolvimento_da_literacia)
- Wayne, A. (2006). *Literacy behaviors of preschool children* (Dissertação de Mestrado). Florida B.S., Florida A&M University
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178 (3), 227-249.
- Weigel, D., Martin, S., e Bennett, K. (2006). *Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills*. *Earl Child Development and Care*, 176, 3, pp. 357-378.
- Wigfield A. & Guthrie, J. (1997) Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 420-432.



## **ANEXOS**



## **Anexo 1 – Relatório Diário de Prática Supervisionada I**



**Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas**  
**Mestrado de Qualificação Para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do**  
**1º Ciclo do Ensino Básico**  
**Prática Supervisionada**

**Relatório Diário**

**15 / 05 / 2015**

<b>1.Situações de aprendizagem/Rotinas</b>	<b>Previstas e realizadas</b>	<b>Previstas e não realizadas</b>	<b>Não previstas e realizadas</b>	<b>Notas</b>
Acolhimento	X			Realizado pela auxiliar e pela educadora
História <i>As famílias não são todas iguais</i> de Tango Books Ltd., London, England			X	Atividade orientada pela estagiária
Desenho sobre uma aventura em família	X			Atividade orientada pela estagiária
Apresentação do desenho de cada criança ao grupo	X			Atividade orientada pela estagiária
<b>2. Metas, domínios e Conteúdos/assuntos abordados</b>			<b>3. Competências específicas trabalhadas</b>	
Descritas na Planificação do dia.				
<p><b>4. Análise crítica/reflexiva e possíveis reformulações.</b></p> <p>Neste dia comemorou-se o dia da Família e portanto as atividades do dia foram planeadas tendo o tema da família como base. Através de uma história sobre a família as crianças puderam partilhar algumas atividades que faziam em família e depois, em forma de conclusão desenharam quatro desenhos que todos juntos contavam uma aventura que tinham passado com os seus familiares.</p> <p>Nesta manhã de PES I aconteceu uma situação curiosa, a qual vejo necessidade de uma reflexão mais aprofundada. Após os desenhos estarem elaborados pedi que as crianças escrevessem o seu nome nos trabalhos de modo a identificá-los. Ao dizer isto o P.F. disse para si próprio <b>“vou escrever o meu nome com letra difícil”</b> ao ouvir o que a criança tinha dito fiquei a observar o tipo de letra que estava a falar. No fim percebi que, ao que a criança chamou “letra difícil”, é a letra manuscrita que se aprende no 1.º ano do ensino básico. Como a educadora cooperante também assistiu ao sucedido comentei sobre o que tinha acontecido ao qual ela me contou que o P.F. aprende muito em casa com a avó e com outros familiares.</p>				

Moreira e Ribeiro (2009) referem que “a qualidade das experiências de literacia, nas idades mais novas, depende, em grande medida do meio familiar.” Assim, julgo que a família tem um papel primordial no desenvolvimento da criança no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral e abordagem a escrita. Segundo Villas-Boas (2010)

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

## **Anexo 2 – Guião da entrevista**



## Guião da Entrevista

Tema	Objetivos	Exemplos de questões	Observações
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar as boas vindas e agradecer a colaboração;</li> <li>-Realçar a importância do contributo para a realização do trabalho;</li> <li>-Dar a conhecer o objetivo geral da entrevista – Saber mais sobre práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita;</li> </ul>	<p>Bom dia, desde já queria agradecer a sua ajuda e o facto de ser ter disponibilizado para dar esta entrevista. Ainda sou estudante e a minha compreensão sobre o que se passa numa sala de aula é, a muitos níveis, meramente teórica. Preciso de ouvir os testemunhos de um educador com experiência profissional para conseguir ter uma perspetiva mais completa sobre o que se passa numa sala de aula.</p> <p>Tal como combinámos, eu vou precisar de gravar a entrevista: para me ajudar a fazer o relatório final e para me poder concentrar melhor na nossa conversa.</p> <p>Importa ainda referir que o seu depoimento é anónimo, tal como o estabelecimento escolar, e os resultados do trabalho destinam-se exclusivamente a fins académicos.</p>	
2. Caracterização geral da entrevistada	<p>2.1. Averiguar sobre formação de base e contínua no domínio da linguagem da leitura e escrita</p> <p>2.2. Reunir elementos descritivos sobre o percurso profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fala-me um pouco sobre a sua formação:</li> <li>- Por exemplo, para começar onde tirou o seu curso e há quanto tempo? Depois, começou logo a trabalhar aqui? Conte-me um pouco sobre a sua trajetória até às atuais funções...só para a ficar a conhecer um bocadinho melhor.</li> <li>- No domínio específico da leitura e escrita, além da formação inicial, teve alguma formação adicional? Se sim: qual? Onde? Porque resolveu fazer essa formação em particular?</li> </ul>	
3. Estratégias gerais para o desenvolvimento da literacia	3.1. Identificar as estratégias utilizadas pela educadora para o ensino-aprendizagem da leitura/escrita na sala de aula.	Tendo em conta a sua experiência, fale-me um pouco sobre o que é ou o que tem sido a aprendizagem da leitura e escrita quando está com o grupo dos 5 anos.	

Tema	Objetivos	Exemplos de questões	Observações
4. Estratégias para o desenvolvimento da literacia com o envolvimento das famílias	3.2. Averiguar as razões subjacentes à escolha das estratégias.	<p>Utiliza algumas estratégias específicas para o desenvolvimento da Linguagem oral e escrita?</p> <p>Como é que chegou às atuais práticas? Decorrem apenas da sua formação/experiência? Foram consensualizadas com os colegas? Resultam de orientações da coordenação pedagógica?</p> <p>Está, portanto, satisfeita com esse tipo de abordagem à leitura e à escrita? Se tivesse oportunidade de definir as linhas de orientação da escola em relação à introdução da leitura e escrita no pré-escolar, o que faria?</p>	
	4.1. Averiguar sobre o nível de participação das famílias na EPE	Como é que é, de um modo geral, a participação das famílias nas atividades da Escola? Como caracteriza a relação Escola-Família neste colégio?	
	4.2. Indagar sobre o contributo promovido e/ou espontâneo das famílias na aprendizagem da leitura e escrita das crianças.	Há algumas formas de trabalho com as famílias que sejam acordadas com as colegas ou que decorram de orientações da Coordenação?	
	4.3 Perceber se os pais aderem às estratégias impostas pela Educadora Identificar a opinião dela quanto a outras coisas que os pais podem fazer	E como se passa ao nível do seu grupo? Desenvolve algumas estratégias específicas para promover o envolvimento dos encarregados da Educação? Gostava que me falasse um pouco mais sobre cada uma....	
4.4. Averiguar se há diferenças quanto ao estatuto e habilitações	Tem sido sempre assim? Ou o grau de envolvimento tem mudado? É preciso insistir ou as famílias manifestam interesse espontaneamente?	Há algum tipo de continuidade em casa em relação ao que é trabalhado, no domínio da leitura e escrita, na escola? Como?	

Tema	Objetivos	Exemplos de questões	Observações
5. Idealização do que a família deveria fazer para a promoção da Linguagem Oral e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a opinião da educadora sobre:</li> <li>- o que a família poderia fazer mais;</li> <li>- o que os impede de fazer;</li> </ul>	<p>Apercebe-se de algumas características entre os pais que estimulam de forma diferente as crianças?</p> <p>Baseando-se na sua experiência como é que os pais poderiam estimular mais os seus filhos nesta área?</p> <p>Tendo em conta, o comportamento que observa que os pais tem no que diz respeito a este assunto, julga que as famílias poderiam fazer ainda mais do que fazem? Como?</p>	
6. Encerramento da entrevista e agradecimentos finais	<p>Dar a oportunidade à entrevistada de complementar os depoimentos anteriores;</p> <p>Agradecer e dar por concluída a entrevista</p>	<p>Apercebe-se de algum condicionante que faz com que a participação dos pais não seja a desejável?</p> <p>A nossa entrevista está a chegar ao fim. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa em relação ao que foi dito....</p> <p>Agradeço muito a sua colaboração</p>	



### **Anexo 3 – Protocolos das entrevistas**



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA 1

**Desde já, bom dia ou boa tarde!**

**Queria-lhe agradecer o facto de se ter disponibilizado para esta entrevista e também... hummm... dizer o quão importante é, porque, como sou estudante, ainda não sei muito bem a realidade na sala de atividades, ainda só tenho conhecimento de partes muito teóricas na sala de atividades e portanto é importante para mim o testemunho de uma educadora que já tem experiência para o meu trabalho.**

**Também queria referir que é anónima tanto a sua entrevista como o estabelecimento em que está a ser feito e destina-se apenas a fins académicos.**

**Pronto, tirando um pouco todas estas partes mais formais queria que me falasse um pouco da sua formação? Onde é que tirou o seu curso? Há quanto tempo?**

Tirei há 29 anos humm ... no Piaget, foi dos primeiros cursos do Instituto Piaget ahh (risos) é assim não tem nada a ver com ... acho que há uma grande diferença destes novos cursos, porque vou recebendo estagiárias e vejo que estas novas futuras colegas tem outra preparação que nós não tivemos, achava que era tudo muito teórico.

**E acha que estão melhores?**

Agora está melhor!

**Em que sentido?**

No sentido que acho que elas estão ... nós ... a nossa prática também mudou muito... o jardim de infância mudou muito nestes anos todos...

**Em que áreas, mais especificamente é diz isso?**

Eu digo isto sabe porquê, porque as crianças também mudaram e os interesses das crianças mudaram, e lembro-me no meu tempo quando comecei se nós dessemos uns lápis e um papel a uma criança ela sentia-se super feliz e hoje em dia, nós temos de estar constantemente preparadas para as exigências deles e de facto, antigamente centrava-se muito o nosso trabalho, no interesse do educador e no interesse ... não se centrava tanto no interesse da criança e naquilo que eles nos trazem porque eles nos traziam muito pouco, porque as crianças antigamente não tinham tantas vivências.

...ahhh.. e levavam pouco para o jardim de infância porque tudo o que o jardim de infância lhes desse era ótimo, e hoje em dia tornou-se o inverso, eles é que trazem as coisas para o jardim de infância e no jardim de infância é que as coisas são descobertas e passou-se a centrar as coisas muito mais na criança do que propriamente no educador e naquilo que ele gostava mais muitas vezes a gente pode até... pronto entrar dentro de um projeto com as crianças e até não me dizer muito, mas eu sou obrigada a ter que segui-lo porque se eles estão interessados porque não? E antigamente acho que... pronto... depois apareceram as orientações curriculares que nos davam também algum apoio que foi bom no sentido em que nos orientou mesmo, daí o nome.... Orientou a nossa prática, enquanto antigamente estávamos assim um bocadinho ... nunca quis chamar o termo de “guardar meninos” porque a função da educadora nunca foi essa ahhhh desde que nós estivemos abertas aquilo que...mas que mudou muito muito eu acho que ah... estas jovens que agora estão a fazer o curso, acho o curso muito mais aberto para isso, para o interesses da criança, para as vivências que eles hoje em dia tem e nós antes era muito aquele Piaget e se calhar porque também vínhamos de uma escola Piaget e os desenvolvimentos da criança e ali muito abordado naquilo e hoje elas vem com outra preparação, a nível de informática então não se fala não é?

**Pois, pois.** [risos]

**As tecnologias também avançaram mais e então...**

E também lhes dá a oportunidade de elas procurarem mais coisas. Quando eu pego no meu dossiê de estágio eu digo “oh meu deus”, não tem nada a ver com o que elas fazem e os conhecimentos... não tem nada a ver ... só que nós como educadoras também não podemos parar no tempo não é?

**Claro, claro!**

E tivemos que.... E eu acho que se há algum nível de ensino que deu um grande salto foi o Pré-Escolar e nós temos que cada vez mais andar à procura de coisas e felizmente vai aparecendo uns livros e algumas coisas.

**Falou nas orientações curriculares. Então segue-as e aborda as diferentes áreas que referem?**

Sim sim, mas isso tem que ser não é?

**claro claro.**

Apesar de não me sentir uma fanática porque há coisas que nós, o ser educador... não pode ser uma linha muito direta, umas orientações muito diretas, porque muitas vezes

ahhh a perspectiva é fazer uma coisa e acaba por acontecer outra porque naquele dia aconteceu qualquer coisa na sala e foi importante que isso tivesse acontecido. E depois, uma coisa que não está em papel e que para mim conta muito é o facto dos afetos. O educador é afetos não é?

**Sim sim!**

O educador é um bocadinho mãe, é um bocadinho de tudo não é? E isso faz muita, não está nas, está mas, prontos, o coração não é?

**Sim sim.**

Não tá la nas orientações.

**Ok, agora a nível, já entrando pelas orientações, na sua formação, teve alguma formação ao nível da escrita? Na abordagem da leitura e da escrita?**

Não muito, não muito.

**Nem no curso?**

No curso não, não tive muita formação depois fui fazendo formações e falando com outras colegas e vamos vendo o que é importante na abordagem da leitura e da escrita nestas idades que para mim é assim, apesar de eu às vezes achar que há colegas que a abordagem da escrita e da leitura é muito: “vamos lá ensinar as letras aos meninos e o abecedário e vamos fazer uns grafismos muito bonitos e 25 meninos a fazerem tudo igual”

**Não concorda?**

- Não porque, como sabe, nós na sala temos idades diferentes e eu sou muito apologista de que devemos ter um bocadinho de calma e que eles tem que brincar e aprender com o brincar e dá-me algum gozo às vezes quando vejo duas crianças a brincar e uma está a dizer para a outra: “Não é essa peça que eu quero, eu quero uma peça maior ou quero uma peça mais pequena”; Eu estou de fora mas, eles estão a fazer aprendizagens e isso é importante não é? Do que estar a pintar “Pinta o grande, pinta o pequeno”. Só isso não chega, há outras coisas que nos podemos fazer para... e na abordagem à leitura e à escrita acho que há muita coisa antes das letras que é a orientação que eles tem que ter no espaço, que é muito importante para a escrita, e eu primeiro vou por aí não é? Depois, às vezes, se eles querem então podemos ir, muito o copiar porque também lhes

dá ali um bocadinho de atenção e trabalhar o grafismo, não é que me preocupe muito em que eles saiam do jardim de infância a saber ler e escrever e a leitura é muito importante no sentido da atenção, do perceber, do compreender. Eu para mim quando todos os dias faço a hora do conto lemos sempre uma história e eu para mim é muito importante quando acabo a história nós falamos sempre sobre aquela história, como estava o tempo, depende da história, como é que estava o tempo, em que estação do ano, se a historia abordar isso, quantas personagens havia naquela história, havia personagens que falavam, outras que não falavam e explorávamos a história a nível da oralidade, porque cada vez mais eles precisam muito de comunicar e o jardim de infância tem que privilegiar muito a comunicação e a socialização não é, e então é neste, o que é que eles perceberam da historia.

**Então são estas as estratégias que utiliza na sua sala de aula? As mais específicas. É a história...**

Sim, e depois é falar sobre aquela historia e no final falamos sempre, e por acaso é engraçado, porque depois cada um deles dá a sua interpretação, porque eu dou... logo no inicio eu começo logo por lhes ensinar que o livro é muito importante na nossa vida, temos alguns cuidados, tanto que eles quando trazem um livro de casa nós vamos observar como está o livro, se está riscado, se está estragado, que não podemos fazer isso aos livros e é engraçado que eles veem um risquinho e eles dizem logo “foi quando eu era bebé” que é para eu não dizer que isso não se faz aos livros, que eles são nossos amigos, que nos ajudam a viajar prontos, essa coisas todas que qualquer educador sabe-lhes dizer e, é engraçado ver essa observação logo deles e a importância que o livro tem em nós e depois que a história nos transmite sempre alguma coisa e no final eu pergunto sempre o que é que esta historia nos transmitiu e é engraçado às vezes ver porque, uns dizem que é o amor, outros dizem que é a amizade prontos, é engraçado ver que às vezes nem é sempre igual outras vezes que aquela história queria dizer que havia um menino mau, por exemplo não é, as historias são tantas, e que o menino que era bom ajudou e partilhou e pronto, isso é engraçado, estes valores são muito importantes nestas idades porque lhes vão dar a formação de futuro não é? E eu através da hora do conto tento explorar os valores não é?

**Mas essa estratégia que foi utilizada, sempre utilizou assim porque foi a partir do curso que a fez assim ou foi adquirindo?**

Eu tenho aqui um *décalage* porque eu tive muitos anos no ensino especial, quando acabei o curso eu fiquei no ensino especial e tive muitos muitos anos. Eu estou à *prai*, talvez, uns 10 anos no regular.

**Ah ok, antes esteve sempre...**

Estive sempre no especial.

**...no especial, e não foi neste estabelecimento?**

Ahh não, não, não.

**Já passou por outros?**

Sim, sim.

**Quantos? Foi sempre no ensino especial?**

-Eu tive 17 anos no ensino especial sempre no mesmo sitio não, sempre no mesmo sitio não. Eu estive 10 anos no mesmo sitio, e depois estive nas equipas de apoio, andávamos de escola em escola a dar apoio pronto, e depois fiquei no regular e tenho também, agora é que estou aqui à 6 anos neste agrupamento porque também andei de escola em escola mas é assim, eu comecei a fazer isso quando vim para o regular, não no ensino especial porque ai a dinâmica era completamente diferente porque eu, por mim, por eu achar que é assim que se deve fazer. Agora é assim, se eu estou correta ou não, a gente tem sempre muitas dúvidas e vamos sempre para casa pensar, apesar de estarmos há tantos anos nisto, ainda muitas vezes me interrogo se se fui pelo melhor caminho ou não e para a próxima vou experimentar outra coisa pronto, não... não de todo. Não gosto e se faço as coisas num ano, no outro ano se calhar já vão ser diferentes, porque os grupos também mudam não é?

**Claro, então as estratégias não são consensualizadas entre as educadoras ou alguma orientação da coordenação?**

-Ah não, a nível das estratégias que cada educadora toma na sala não há ali... cada uma tem a sua, pronto e deve saber que cada sala é muito a cara da sua educadora **Sim sim.**

Nós temos é um plano de atividades que é feito no início do ano e é isso que temos que seguir e depois aqui por exemplo, este jardim só tem quatro educadoras, todas as

segundas feiras na hora do recreio nós juntamos e pronto olha esta semana vamos trabalhar isto ou aquilo mas, cada uma, faz como quer por isso uma pode fazer de uma maneira, outra d'outra.

**Falou-me da leitura, e na parte da escrita? Não é assim tão trabalhada?**

A escrita é engraçado, porque os grupos mudam muito. Eu o ano passado tinha mesmo um local, onde tinha caixas com palavras, e eles iam para lá. Era mesmo a área da escrita. Eles iam para lá, copiavam e pronto. Porque eu o ano passado tinha muitos meninos a irem para o primeiro ciclo de cinco anos. Este ano tenho um grupo de miúdos de quatro anos e agora estamos no início do ano, as caixas foram arrumadas, ainda não saíram. O que eu faço sempre, é os cartões com os nomes deles e nunca ponho nomes nos trabalhos deles. Mesmo ehhh, eles vão, para porem o nome porque depois eu não sei de quem é, eles vão buscar os cartões deles. Mesmo aqueles que o nome é três bolinhas assim fica e eu depois ponho num cantinho porque depois eu não percebo. Apesar de alguns eu depois acabo por saber.

**Ah eles escrevem sempre...**

Escrevem sempre o nome deles e tenho sempre o cuidado de mostrar a posição do cartão em relação à folha para eles perceberem que a escrita é sempre da esquerda para a direita ahhh pronto e os espaços entre as palavras eu ensinei a fazer com o dedo porque se eles... com o dedo porque senão eles escrevem tudo tudo tudo seguido... É assim, mas isto é o que a gente vai fazendo ali na sala aos poucos.

**Sim sim, isso vai-se introduzindo. E agora um bocadinho em relação às famílias? As famílias aqui na escola. Há uma relação escola-família ou como é que se caracteriza essa relação?**

É assim, eu por acaso aqui este jardim de infância hmm... há uma boa relação entre as famílias e a escola no sentido em que nós os solicitamos muito. Por exemplo, agora foi a semana da saúde e nós pedimos para, em casa, fazerem um fruto com os filhos, como vê ali no placard da entrada estão os frutos todos que eles trouxeram, no início do ano foi para escreverem uma frase para os filhos, e eles trouxeram, no natal. Um ano pedimos para fazerem botas, outro ano para fazerem uma figura do presépio, e isto pronto, acaba por trazer muito os pais à escola porque, depois, a gente começa a pôr logo nas paredes e eles veem e querem trazer e tudo o que pedimos eles colaboram muito bem.

**E a nível já da área da linguagem, da escrita. Só frases ou há mais alguma coisa durante o ano?**

Sim, já vieram os pais cá lerem histórias na sala, na sala dos filhos, já vieram ahh.. eu por exemplo na sala já fiz livros com os pais a levarem para casa, fiz uma vez um que do natal, que era escreverem uma carta ao pai natal com o filho não é, os pais escreviam combinando ali com os filhos, e eles faziam o desenho, em que a carta não podia pedir prendas e tenho isso lá na sala e tenho cartas muito giras, muito bonitas, que os pais fizeram com eles, não falando em prendas. E já fiz outro que era começar uma história e depois o outro menino continua, outro menino continua. Um ano não consegui porque aquilo ficou muito disfuncional, não tinha pés nem cabeça, e outro consegui e ficou uma história muito gira, depende dos grupos que se tenha, não é assim uma coisa muito linear.

**Ok ok. O grau de envolvimento tem sido sempre assim ou tem-se vindo a alterar?**

O grau de?

**Envolvimento dos pais.**

Este jardim tem pouco tempo. Este é o 6º ano letivo que está a funcionar, ainda não chegou ao primeiro ciclo [riso].

**Ok, ok, ainda é recente.**

Tem cinco anos, foi inaugurado a 7 de setembro de 2010. Ahhh... e eu não tenho visto uma grande diferença ao nível do envolvimento dos pais. Depois é assim, nós temos associação de pais logo no início e, parecendo que não, é sempre uma mais-valia porque eles falam entre eles, combinam entre eles, ajudam o que é preciso pronto, e até agora não posso dizer, apesar da população modificou um bocadinho porque nós quando abrimos era muito uma população média alta ahhh... agora, tanto porque alguns meninos saíram do colégio na altura, ainda temos muito essa população, mas também já começamos a receber população de média mais baixa mas, acaba por ficar envolvida na outra e não se notar uma grande diferença tanto no envolvimento, claro há uma ou outra criança em famílias mais disfuncionais e que precisam de algum apoio mas não posso dizer que seja a maioria do jardim de infância.

**Ok, então o grau de envolvimento dos pais, não é preciso insistir, é espontâneo?**

É espontâneo. Nós pedimos e de facto, eles colaboram muito.

**Ahh não sei se na sala de aula tem algum tipo de projeto ou que, haja alguma continuidade com o trabalho que eles fazem na sala e depois eles levam para casa para acabar sem ser por exemplo as cartas. Se tem algum tipo de trabalhos.**

É assim, os meus mais velhos tem um caderno, em vez de... Pronto, normalmente eu gosto de ter um diferente. Porque normalmente as educadoras fazem aqueles *portfólios*, e os *dossiers* e isso assim. E eu entendi que, eles no primeiro ciclo não tem *dossier* e tem caderno. E comecei a perceber que eles não sabiam desfolhar um caderno e não sabiam que tinha sequência, e comecei a adotar os cadernos. E os meninos que vão para o primeiro ciclo tem caderno em que eu vou colando as coisas para eles fazerem, os grafismos e aquelas coisinhas que... tem... que trabalham todos os dias um bocadinho ou todos dias não. Às vezes não fazem, depende do que se está a trabalhar não é? E eles sabem que à sexta-feira se quiserem mas é assim, eu não digo nada. Eles sabem, o grupo sabe, que se quiser à sexta-feira pode-me pedir para levar o caderno para casa para mostrar aos pais. Mas é deles chegarem ao pé de mim e pedir “Posso levar o caderno?” e segunda-feira tem que o trazer. Assim mais alguma coisa que ...

**Não fazem em casa. A minha questão era se faziam alguma coisa em casa e como?**

Não, isso não.

**É só mais a nível do natal?**

-Do natal, alguma semana específica, que nós vamos trabalhar, ou a família ou agora foi a semana da saúde. Assim mais essas coisas específicas de resto não há assim nada que...

**Segundo a sua, pronto, já o longo percurso que tem, vê alguma diferença entre os pais, alguma característica que classifique os pais que se envolvem mais, estimulam mais as crianças e os outros? Alguma característica que os defina. Por exemplo, este grupo é muito estimulado porque os pais tem alguma característica específica.**

-Não, mas os pais estão muito diferentes. Os pais agora tem alguma dificuldade em dizer não, e os filhos também. Nota-se muito, nestas crianças de agora, alguma dificuldade em confrontar-se com a frustração e que antigamente não. Mas depois também são pais mais interessados naquilo que os filhos são. Depois, acho que já se passou aqui uma grande ahh, nestes meus anos, que eu notei primeiro que os pais pronto,... vinham para o jardim de infância porque os pais tinham que trabalhar e lá

estavam com umas senhoras simpáticas não é? Depois passou-se uma fase em que os pais queriam o pré-escolar muito escolarizado então “vai ensinar as letras ao meu filho, ele vai sair já do pré-escolar a ler”.

### **Os pais pediam isso?**

Notei isso, agora não noto. Agora estou a notar que está a vir uma levada de pais, agora, de que não. Querem que os filhos de facto aprendam, mas não estarem ali muito escolarizados porque eu às vezes digo aos pais, e digo logo no início do ano.

Porque é assim, os pais também são muito educados por nós, e é preciso eles estarem do nosso lado porque, quando os pais estão do nosso lado, tudo o que nós dizemos, Amem. Quando eles não estão do nosso lado é que é pior. E é uma coisa que eu digo logo no início do ano, é que não podem medir o meu trabalho, pelo que vai nas pastas dos meninos porque há muito trabalho que o educador faz e não se vê. E, houve uma vez, realmente tive um pai que me respondeu: “Não, mas vê-se vê-se porque ele em casa me conta tudo o que aprende na escola” e as coisas que aprende e que às vezes os pais até ficam pronto. Porque eu às vezes tipo “mas porque é que é de dia e de noite” e a gente vai trabalhar isso e eles depois vão para casa e explicam. Andamos aí na semana da alimentação e eles sabem muito bem o que é que podem comer e o que é que não se pode comer e agora em relação aos dentes, andamos aí a trabalhar por causa da escovagem dos dentes e por aí fizemos um trabalho de matemática em relação, com a escovagem dos dentes porque fomos ver os meninos que escovavam de manhã, os que escovavam à tarde, os que escovavam de manhã e de tarde e fomos ver as diferenças. Prontos, isso tudo são coisas que são trabalhadas muito no jardim de infância e que eles acabam por levar para casa.

Tudo o que é de cidadania, o saber partilhar, as boas atitudes. O ano passado na sala, por acaso, até tinha uma árvore de boas atitudes. Porque e eu às vezes quando eles “ah eu dei o triciclo ao amigo que veio pedir”, “ah sim senhora, boa atitude”. Portanto muitas vezes os pais já dizem...até que uma vez uma mãe me disse que estava a obrigar o filho a comer sopa e ele disse: ”não estás a ter uma boa atitude para comigo” e ela pronto, porque eu este sempre a falar nas boas atitudes e é importante nós sermos solidário com o outro e ajudar o outro, pronto. E os pais agora também já estão muito que querem isso para os filhos, depois a escola vai ensinar a ler e a escrever.

**Pois, então os pais... Não vê se os pais fazem alguma coisa em casa com os filhos, eles não chegam aí e dizem “Olha o meu pai ensinou-me alguma coisa”, por exemplo uma letra, um número. Ah não há?**

Há sempre pais assim mas não noto muito isso...

**Não, não nota muito isso?**

Não, no grupo não noto. E às vezes a falar com as colegas também noto muito que há uma ou outra colega que diga que sim, que tem, mas não é um número significativo. Normalmente os pais é mais é a jogar futebol é o que eles nos transmitem sempre é mais a brincadeira do que...

**Ok, e na sua opinião como é que os pais poderiam estimular mais as crianças nesta área?**

Olhe passear com eles e brincar com eles (risos)!

Porque eu noto muito nos meninos que saem muito com os pais e que vão ... nestas idades é que eles tem de ir aos museus, é que tem de ir ver essas coisas todas e nota-se diferença nos meninos que vão a muitos sítios com os pais e que os pais lhe despertam “olha isto” ah nota-se uma grande diferença nesses meninos .. isso sem dúvida ... e os pais que brincam com eles, o brincar é tão importante .... ( hummm...) e o estar com o pai e com a mãe.

**E não sei se nota que os pais leem à noite ou há essa rotina?**

Alguns pais sim!

**E será para estimular a leitura?**

Alguns pais sim e estão muito incentivados nisso porque eles acham que aquilo vai levar a que os filhos gostem dos livros e há ali alguns pais muitos alertos a isso, mas nem todos porque à depois o cansaço da noite...

**E nesse grupo de pais consegue caracterizar os pais, ou é diversificado?**

Consegue-se saber que são pais que tem ali uma formação académica sempre um bocadinho média.

**Então define a formação académica dos pais como uma característica?**

Sim, quanto ao interesse e à importância do livro no seu filho sim.

**Na sua opinião julga que as famílias poderiam fazer ainda mais do que fazem?**

Eu acho no sentido de não serem tão permissivos, nesse aspeto acho que os pais poderiam preocupar-se um pouco mais com isso, e quem manda é o pai e a mãe e explicando as coisas não deixar pronto... ele quis trazer, nem que seja às vezes o ferro de engomar ... pode estar a chover mas veio de chinelos porque o menino quis... nisto os pais tem de ter alguma posição ou então trazer as coisas para nós fazermos porque eles não conseguem fazer e às vezes a gente pega faz logo... não percebe como é que com o pai e com a mãe não faz não é? nesse aspeto os pais tem de tomar uma posição ... tal vez a próxima geração eles consigam entender que não podemos estar a criar estes líderes tão pequenos.

**E em relação um pouco às áreas no pré-escolar, acha que os pais não fazem tanto ou vê alguma condicionante que faz com que os pais não desenvolvam atividades com os filhos?**

Acho que há coisas que eles também não entendem, porque se o filho pega mal no lápis e o educador nota logo e está ali a ajudar, eles não entendem que o filho pega mal no lápis, acham que aquilo é normal ... é a maneira dele porque eu também já fui assim ... o filho não diz bem os “r” e a gente alerta ...”ah mas eu também fui assim” pronto há coisas que eles ... Nós é que temos aquela formação profissional até fora daqui olhamos para um menino do lado e já estamos a olhar para lhe tirar fotografia e muitas vezes eu penso que os pais não o fazem no sentido que não percebem que aquilo é importante.

**Ok, bem a nossa entrevista esta a chegar ao fim, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa ao tema?**

Não, mas que é um tema importante no Pré-escolar.. é esta relação que tem de haver com os pais, porque é muito importante, porque no fundo eles vem nos deixar aquilo que tem de melhor na vida deles não é? (**claro**) e nós pronto... cabe-nos muita a formação, porque é assim... é naqueles idades em que a formação é muito importante porque nos educadores e às vezes eu digo isso muito às minhas colegas nós conseguimos nestas idades tão precoces ainda detetar quem vai ter dificuldades no seu percurso e quem não vai ter.

### **E como é que detetam isso?**

É assim, meninos que são tão pequenos e que já são tão desinteressados pelas aprendizagens que não sentimos nele... porque há crianças que a gente sente uma ... de querer saber coisas e estar sempre a questionar, sempre a intervir e dar a sua opinião e outros meninos que não querem saber e fazem as coisas porque ele me pediu e é uma grande chatice.

### **E acha que os pais tem alguma culpa?**

As vezes não .. às vezes olho para meninos que parece que não pertencem aquela família porque vejo os pais tão interessados, tão interventivos e depois as crianças não correspondem... às vezes pensa-se que os filhos são a fotografia dos pais e... de facto é.. mas às vezes ... se calhar são aquelas exceções .. não sei mas também é muito importante o aspeto dos pais e a maneira como os pais lidam com eles .. factor extremamente importante ... (**claro**)

### **Queria lhe só perguntar em relação as formações que tirou, o porque de ter tirado e porque que tirou?**

É assim eu sou um bocadinho seletiva nas formações porque eu só faço as formações aquelas que gosto e que possa trazer alguma coisa para o jardim de infância porque fazer por fazer não faço e é assim eu neste tempo todo hummm sempre me liguei muito a matemática de Pré-escolar e fiz na APEI que é a associação dos educadores e já fiz no sindicato ... a maioria eu faço através do sindicato.

### **Sobre a leitura específica?**

Sobre a leitura ... não sei porque sempre fui mais para a matemática.

### **Então nesta área não fez?**

Nessa área fiz só uma vez, uma que me trouxe algumas indicações para o meu trabalho, mas as que mais amei amei amei foi a matemática no Pré-escolar, é muito engraçado, com as historias ... mas é assim eu fiz uma na APEI com as historias infantis o facto de ler as historias eu trabalhava matemática por isso a leitura estava lá, porque a leitura também está sempre, porque a matemática também é muito leitura, interpretação não é?

### **Sem dúvida ...**

**Então e quando fez a da leitura sentiu essa necessidade, ou foi por mais algum motivo?**

Não, foi por necessidade também é um tema muito pertinente para o Pré-escolar.

**Ok, está bom, agradeço-lhe imenso ter-se disponibilizado e ter colaborado.**

**De nada**



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA 2

**Boa tarde! Em primeiro lugar queria-lhe agradecer o facto de se ter disponibilizado a ter feito esta entrevista, pois as vezes tudo o que se passa na sala de aula é teórico, as várias coisas práticas que nós estudantes de educação não sabemos... e por isso é muito importante ouvir um testemunho de uma educadora. Queria dizer-lhe para que o depoimento é completamente anónimo, e o estabelecimento também e é só para fins académicos.**

**Ahh... começando queria que me falasse um pouco sobre a sua formação. Onde é que tirou um curso, ah... há quanto tempo, se começou logo a trabalhar aqui?**

Ahh, comecei por fazer um curso de monitores na paróquia do campo grande fiz colonias de férias lá, depois humm concorri à escola Maria Ulrich e fiz lá os três anos de curso porque na altura era só bacharelato, então eu terminei o curso em 1987, ahhh nesse mesmo ano tive a trabalhar com idades mistas desde creche até ATL na Rinchoa depois em 1988 comecei a trabalhar num infantário A Nini em Odivelas, e desde 1989 trabalho aqui no colégio, desde setembro de 1989.

**Ok. Então e agora ao nível da leitura e da escrita nos grupo dos 5 anos, queria que me falasse um pouco se teve alguma formação adicional ou se é só aquela que veio do curso.**

humm, para além da do curso, eu normalmente faço, bastante formações ao longo do ano. Quanto mais não seja para fazer uma reciclagem, de coisas que já não me lembro, e outras coisas que as vezes só mudam os nomes mas o conteúdo é o mesmo, mas de qualquer maneira aprende-se sempre mais qualquer coisa, nessas formações que vou pesquisando e vou fazendo ao longo de todos os anos, todos os anos normalmente faço uma duas, três formações para ver se há coisas novas e evoluir.

**E onde é que faz essas formações?**

Umás vezes faço na católica, já fiz na faculdade de saúde, também já fiz uma formação pela geração ativa, se não me engano, ou espaço geração que foi numa sala do instituto português da juventude, é onde calha haver as formações (risos) umas são gratuitas outras não... na APAE também já fiz várias.

**Esta bom, e agora em relação ... tendo em conta a experiência que já tem ao longo destes anos todos, fala-me um pouco o que é que é a leitura e a escrita, a aprendizagem da leitura e da escrita numa sala com um grupo de 5 anos.**

Pronto, eles começam a ler por imagens, e tem que me descrever aquilo veem. E a partir daí vamos trabalhando o nome deles, humm um bocado... aos 5 anos é um bocado já letra a letra e o som das letras, mas começamos por trabalhar as frases e quantas palavras te a frase, depois da frase vamos para a palavra, e quantas sílabas tem a palavra e depois vamos letra a letra e vamos experimentando os sons das letras e inclusive sons da natureza, sons que existem na sala, de animais, e vamos vocalizando, e vamos vendo com que letra é que começa aquele som, vão descobrir com que letra é que começa aqueles som e é um bocado por aie eles entretanto como nós começamos a por, digamos rótulos nas coisas, pomos uma etiqueta na cadeira que diz que é cadeira, pomos uma etiqueta na mesa que diz que é mesa e eles pela parte visual vão visualizando a palavra e associando ao objeto. Portanto começamos por ai.

**Então essas são as suas estratégias que utiliza?**

Normalmente são as minhas estratégias que eu utilizo

**E como é que chegou Às suas atuais práticas? Foram por si própria ou teve alguma coordenação com as colegas? Ou tem algo a ver com a coordenação pedagógica do colégio?**

Normalmente é um bocado que tem mais a ver comigo, com aquilo que vou apreendendo e com a troca de impressão entre colegas

**Então está satisfeita com o que faz?**

Sim!

**E se tivesse de mudar, e fosse a A. a fazer as linhas de orientação da abordagem da leitura e da escrita nos 5 anos, mudaria alguma coisa, deixava igual, o que que faria?**

Não sei, de acordo como as metas estão temos de ser cada vez mais exigentes, apesar de eles as vezes não terem maturidade para isso. Mas, acho que ... começa talvez um pouco mais cedo, para depois, puder exigir aos 5 anos mais qualquer coisa

**Então acha que as metas estão acessíveis?**

Mas eu acho que as metas estão acessíveis mas humm mas é assim há coisas para as quais eles ainda não tem maturidade para ...e estamos a queimar etapas

**claro ..**

E então ... temos que lhes dar tempo!

**sim sim! Fala me agora um bocadinho sobre a relação escola família no grupo dos 5 anos.**

A relação escola família, humm pronto há uma grande relação, não só no contato da manhã e da tarde quando os vem trazer e buscar, mas também há um contato com pedidos que se faz aos pais para colaborarem com os filhos a fazerem determinadas tarefas para trazer para o colégio e vice-versa. e colaboração dos pais no colégio para alguma atividade especifica também isso acontece.

**Então as famílias participam ativamente?**

participam!

**Nas atividades que colégio propõe. E essas atividades tem a ver com a coordenação, tem a ver com a educadora em específico como é que são orientadas as atividades**

normalmente tem a ver com... não só com a parte da coordenação de todo o jardim de infância , mas também tem a ver com o grupo que está a trabalhar com determinada idade com atividades que nós propusemos e são levadas à direção para serem aprovadas e portanto normalmente há sempre um conjunto de atividades que proporciona mesmo e cada vez mais a relação entre pais e escola

**Em relação à área da leitura e da escrita, há atividades especificas que envolvam esta relação família escola?**

Sim, mais atividades de pesquisa em que eles tinham de descobrir palavras começadas por determinado som e os pais ajudavam nessa pesquisa, a procurar, a recortar, a colar, os pais colaboraram nessa pesquisa.

**E tem mais algum tipo de projeto que tenham a relação família escola?**

Sem ser a parte da leitura e da escrita temos a parte plástica, em que pedimos ajuda para os pais colaborarem na execução de um boneco... fantoche ... de um livro ... de uma

coisa qualquer a nível da parte plástica na colaboração a nível de roupas para eventuais festas ...é por ai ...

E nos 5 anos não teve assim projetos que trabalham por exemplo a parte da escrita e da leitura?

Só mesmo a nível de pesquisa de palavras começadas por determinado som, para eles próprios fazerem um dicionário de vogais... pronto e por ai fizeram pesquisa e desenho ... sobre esse trabalho. Ah e o projeto da manta de retalhos em que eles tinham, com a ajuda dos pais, cozer um retalho aos outros e baseado nesse retalho escreviam uma história, assim desenvolviam a imaginação e a criatividade, também temos a história por imagens em que eles tinham um caderno com uma imagem escolhida anteriormente e depois escreviam com a ajuda dos pais, isto é os pais escreviam o que eles diziam, e também tinham de escrever em casa sobre uma viagem imaginária.

**Agora, falando um pouco sobre ...tem sido sempre assim o envolvimento dos pais ou tiveram que ser as educadoras a começar a educar entre aspas os pais para que eles se envolvessem na relação escola-família?**

Também tem muito a ver com a educadora que vai trabalhando com os pais porque há educadoras que gostam mais de ter o apoio dos pais inclusive na sala, há outras que preferem não ter tanto os pais na sala mas não quer dizer que não haja ligação porque há sempre inclusive temos sempre as entrevistas para falar com os pais e os pais conosco mas hum há sempre um intercambio.

**Muito bem e vê se os pais tentam fazer algum tipo de continuidade em relação a casa, aquilo que as crianças aprendem na escola e depois levam para casa?**

Quando lhes é pedido sim, e só quando lhes é pedido.

**não há um primeiro passo dado pelos pais?**

não!

**Consegue caracterizar os pais na forma em que estimulam de formas diferentes os filhos? Há os pais que estimulam mais. Os pais que estimulam menos ... consegue agrupar por algum critério?**

É mais os pais mais ansiosos, os pais pela primeira vez humm depois há aqueles que já é o segundo terceiro filho já estão noutra completamente

**Sim sim.**

Depois há aqueles muito preocupados mas é deixa andar ... a educadora que faça

**Colocam a responsabilidade toda na educadora?**

Sim sim.

**Agora, baseando-se um pouco no que já viu como é que os pais podiam estimular mais nesta área os seus filhos em casa?**

Por exemplo, lendo-lhes histórias, pedindo para eles recontarem a história hum ..... fazendo perguntas sobre a história, explicando determinado vocabulário, como uma coisa se pode dizer as vezes de diversas maneiras e explicar-lhes o que é que aquela palavra significa porque muitas vezes aparecem palavras que eles não sabem o que é e os pais não respondem e eles querem saber o que é porque depois então eles vão aplicar humm brincarem com eles as rimas mesmo quando vão no carro chamarem atenção para os anúncios para o que está escrito e brincarem com as palavras nesse sentido hum pedirem para eles contarem o dia ou uma canção pronto fazendo alguns programas juntos que não são assim tão difíceis e ou tão ou que não sejam exequíveis e que se pode fazer as vezes em breves minutos.

**Acha, então que as famílias podiam fazer mais do que fazem?**

Sim, sem dúvida, se nós não chamarmos a atenção não fazem.

**Apercebe-se de alguma condicionante que faz com que a participação dos pais não seja a desejável?**

Humm as vezes o que acontece ou o que tem acontecido ultimamente é que há muitos pais que se ausenta dos pais em trabalho e então não conseguem e as vezes tã cerca de uma semana fora e então quando chegam, pronto é mesmo para matar saudades e brincar e não se lembram destes aspetos.

**Bem a nossa entrevista está a chegar ao fim não sei se quer comentar mais alguma coisa sobre este assunto como a relação entre a escola e a família é tão importante como a abordagem a leitura e a escrita nos 5 anos que também é importante e as vezes não é realizada.**

É um bocadinho, pronto, é o chamar a atenção da importância que isso tem na vida futura porque vai ser mesmo para a vida deles quer queiram quer não vão ter de aprender a ler a escrever

**E considera importante desde dos 5 anos fazer?**

Eu acho que até mais cedo basta os pais começarem a falar corretamente com os filhos e não “tete” “nha” mas falarem o correto com eles logo desde do berço ajuda muito as dificuldades que eles possam a vir a ter

**Obrigada então.**

**De nada.**

**Muito obrigada.**

## **Anexo 4 – Dicionário de Categorias**



## Dicionário de Categorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
1. Caracterização geral da entrevistada *	1.1. Formação Inicial e Contínua (Habilitações académicas) *	Inclui referências ao curso de formação inicial e contínua, e às instituições onde o realizou (Maria Ulrich no caso de E2 e ESEJ Piaget, no caso de E1).	«no Piaget, foi dos primeiros cursos do Instituto Piaget» [E1_linha6]  «concorri à escola Maria Ulrich e fiz lá os três anos de curso ...» [E2_linha5]
	1.2. Experiência*	Agrupar menções aos percursos profissionais das duas entrevistadas, desde a formação inicial até à situação profissional atual.	«estive nas equipas de apoio, andávamos de escola em escola a dar apoio» [E1_l42]  «em 1988 comecei a trabalhar num infantário A Nini em Odivelas» [E2_15]
	1.3. A formação inicial não contemplou o desenvolvimento da literacia	Diz respeito à falta de formação inicial e contínua sobre o desenvolvimento da literacia, o que irá, naturalmente, condicionar as suas práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças (Neuman & Cunningham, 2008).	«No curso não [teve formação no domínio da linguagem oral e abordagem a escrita], não tive muita formação» [E1_129]
	1.4. <i>Evolução do curso de Educadores de Infância</i>	Faz referência às diferenças entre a formação da E1 e a formação do curso atualmente, realçando a desatualização do curso da E1.	«novas futuras colegas tem outra preparação [no curso] que nós [educadoras] não tivemos» [E1_16]  «Quando pego no meu dossiê de estágio [do curso] eu digo “oh meu Deus”, não tem nada a ver com o que elas fazem e os conhecimentos [comparação da formação]» [E1_115]
2. Papel de Educador de Infância	2.1. <i>Cuidador / Gestor de afetos</i>	Diz respeito à defesa pela E1 como promotor de afetos no grupo, assumindo um papel quase maternal.	«o educador é um bocadinho mãe» [E1_123]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos de UR</b>
			«o educador é afetos» [E1_121]
	<i>2.2. Profissional de educação</i>	Inclui a opinião da E1 perante o nível de progressão que a educação Pré-Escolar foi sujeita, fazendo referência à sua opinião em relação as áreas/domínios que se deve desenvolver com as crianças. Por outro lado E2 menciona a sua opinião positiva relativamente a essa progressão. Faz, também referencia, à visão da E1 sobre as orientações curriculares.	«nível de ensino que deu um grande salto foi o pré-escolar» [E1_117]  «eu [entrevistada] acho que as metas estão acessíveis [ao nível de aprendizagem do pré-escolar]» [E1_121]
	<i>2.3. Trabalho centrado nos interesses da criança</i>	A E1 entende a Educação Pré-Escolar como “uma estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente” (Kliebard, citado por Vasconcelos, 1990. p.19), aproximando-se assim da perspetiva humanista que coloca a criança no centro. E1 também refere as diferenças nos interesses das crianças desde que tirou o curso até ao grupo atual.	«Eu [entrevistada] estou de fora mas, eles estão a fazer aprendizagens e isso é importante não é?» [E1_131]  «eu [entrevistada] sou muito apologista de que devemos ter um bocadinho de calma e que eles tem que brincar e aprender com o brincar» [E1_131]
3. Estratégias para o desenvolvimento da literacia em ambiente escolar*	<i>3.1. Baseadas nas experiências e nos planos das instituições</i>	Refere que E1 e E2 utilizam estratégias próprias, baseadas nos próprios conhecimentos e de colegas, e nos planos de atividades elaborados pelas instituições onde trabalham.	« [as estratégias adotadas]é um bocado que tem mais a ver comigo, com aquilo que vou apreendendo e com a troca de impressão entre colegas» [E2_115]  «eu, por mim, por achar que é assim que se deve fazer [fonte das estratégias adotadas pela entrevistada]» [E1_142]
	<i>3.2. Estimulação da leitura: das imagens aos segmentos da frase</i>	Inclui a forma como E2 desenvolve a literacia na sala de atividades. Relata todas as etapas que realiza com as crianças até que estas tomem consciência dos vários	«eles [as crianças] começam a ler por imagens, e tem que me descrever aquilo que veem[ estratégias adotadas entrevistada] » [E2_111]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos de UR</b>
		segmentos da língua, i.e., atividades com exploração de sons e tomada de consciência dos vários segmentos da frase (palavra, sílaba) da língua; e ainda através de atividades de etiquetagem promotoras da escrita (Mata, 2008)	«vamos experimentando os sons das letras [tarefa realizada pela entrevistada]» [E2_111]
	<i>3.3. Estimulação na área da linguagem oral e abordagem à escrita pouco frequente</i>	E1 defende que há muito coisas (e.g. a orientação espacial) a desenvolver antes da aprendizagem da leitura e da escrita, por isso refere que nem sempre desenvolve atividades deste âmbito.	«todos os dias não [realizam atividades relacionadas com a escrita] » [E1_163]  «abordagem à leitura e à escrita acho que há muita coisas antes das letras que é a orientação que eles tem que ter no espaço, que é muito importante para a escrita, e eu primeiro vou por aí» [E1_131]
	<i>3.4. Estimulação do código escrito</i>	A educadora (E1) refere estratégias que utiliza para estimular o desenvolvimento do código escrito nas crianças. A E1 organiza o espaço da sala de atividades através de áreas onde inclui a área da escrita. Nesta área fornece materiais (e.g. caderno) às crianças que estão a frequentar o último ano da educação pré-escolar. Promove o treino grafismos, recorre a práticas significativas como: a orientação da escrita, a posição da folha e a escrita do próprio nome da criança, a qual pode contribuir para futuras descobertas, tendo em conta o seu valor afetivo (Dionísio & Pereira, 2006).	«tenho [entrevistada] sempre o cuidado de mostrar a posição do cartão em relação à folha para eles perceberem que a escrita é sempre da esquerda para a direita [estratégia adotada pela entrevistada]» [E1_149]  «e os espaços entre as palavras eu ensinei a fazer com o dedo» [E1_149]
	<i>3.5. Exploração do livro de histórias</i>	E1 recorre à leitura e exploração de histórias, na hora do conto, a entrevistada apenas lê sem otimizar as respetivas potencialidades pedagógicas (Teberosky, 1992; Neuman, Copple e Bredekamp, 2004). A educadora explora a história apenas através da oralidade e refere os cuidados	«explorávamos a história a nível da oralidade» [E1_131]  «eu [entrevistada] começo logo por lhes ensinar que o livro é muito importante na

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos de UR</b>
		que devemos a ter com o livro.	nossa vida [estratégia adotada pela entrevistada] [E1_133]
	<i>3.6. Condicionantes individuais nas crianças que limitam a estimulação da literacia pelo educador.</i>	É necessário atender aos níveis de desenvolvimento individuais na promoção da literacia Hall (1987, citado por Mata, 2006), uma posição defendida por E2. E1 refere que o facto de haver diferentes idades na sala de atividades limita a realização de atividades de literacia.	«como as metas estão temos de ser cada vez mais exigentes, apesar de eles as vezes não terem maturidade para isso » [E2_119]  «há coisas [aprendizagens] para as quais eles [as crianças] ainda não tem maturidade para [compreender] ... e estamos a queimar etapas [no processo de aprendizagem da crianças]» [E2_121]
	<i>4.1. As famílias participam em diferentes atividades desenvolvidas pelos JI (Exemplos)</i>	Ambas as educadoras referem existir uma boa relação e uma participação ativa e espontânea por parte dos EE nas atividades promovidas pelo JI.	«há uma boa relação entre as famílias e a escola»[E1_151]  «colaboração dos pais no colégio para alguma atividade especifica também isso acontece.» [E2_125]
4. Relação família-escola	<i>4.2. As famílias colaboram nas atividades específicas de promoção de Literacia</i>	Mata (2008) refere um dos ambientes de aprendizagem promotor para a apropriação da escrita e o envolvimento das famílias. A autora descreve que a escola deve “envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar, valorizando o seu papel, de modo a que estas compreendam a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar aos seus filhos, disponibilizando papéis e lápis e apoiando, incentivando e elogiando a escrita eu os seus filhos vão fazendo, mesmo que sob formas muito pouco convencionais” (p.57) E2 faz referência a algumas atividades que promove com o envolvimento das famílias.	«os pais cá lerem histórias na sala, na sala dos filhos» [E1_153]  «atividades de pesquisa em que eles tinham de descobrir palavras começadas por determinado som e os pais ajudavam nessa pesquisa, a procurar, a recortar, a colar, os pais colaboraram nessa pesquisa»[E2_131]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos de UR</b>
	<i>4.3. A estimulação da literacia pelos pais depende sobretudo da sua escolaridade</i>	Há diferenças no grau de estimulação da literacia pelos pais atribuídas (E2) à sua ansiedade, aos pais pela primeira vez e, sobretudo, ao seu grau académico (E1). Este último aspeto é salientado por Dearing et al. (2004) que indica que os pais das crianças com um nível de educação superior envolvem-se mais nas atividades de literacia.	«Consegue-se saber que são pais que tem ali uma formação académica sempre um bocadinho média» [E1_188]  «É mais os pais mais ansiosos» [E2_143]
5. Estratégias para o desenvolvimento da Literacia em ambiente familiar*	<i>5.1. Certos EE preocupam-se com as competências de leitura dos educandos</i>	E1 relata a preocupação com a aquisição de competências de leituras na base dos estímulos que dão aos filhos para gostarem de livros. Por outro lado refere que o cansaço da noite, por vezes não o permite.	«alguns pais sim e estão muito incentivados nisso [estimular o gosto pela leitura]» [E1_183]  «eles acham que aquilo [leitura] vai levar a que os filhos gostem dos livros» [E1_185]
	<i>5.2. Os EE estimulam pouco a literacia</i>	Tanto E1 como E2 mencionam que os EE não tem em conta o seu papel no desenvolvimento da criança e portanto revelam pouca iniciativa em desenvolver atividades com as crianças. E2 acrescenta que há EE que dão essa responsabilidade apenas à educadora, por outro lado E1 revela através das conversas com as crianças que, normalmente, as atividades proporcionadas pelos EE centram-se mais no lúdico.	«Depois há aqueles [pais] muito preocupados [em estimular a criança] mas é deixa andar ... a educadora que faça [a estimulação]» [E2_145]  «Normalmente os pais é mais é a jogar futebol é o que eles [crianças] transmitem sempre é mais a brincadeira [tipo de atividades que as crianças realizam com os pais]» [E1_177]
	<i>5.3. Através da exploração de histórias</i>	E2 refere que uma das atividades para o desenvolvimento da literacia que os EE poderiam realizar é a leitura e exploração das histórias, através do seu reconto e da explicação do significado das palavras.	«lendo-lhes histórias» [E2_149]  «pedindo para eles recontarem a história»[E2_149]

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos de UR</b>
	<i>5.4. Através da exploração de cenas do quotidiano</i>	E2 menciona que os EE poderiam estimular as crianças a partir das coisas do dia-a-dia como jogos durante uma viagem de carro, chamarem a atenção para o código escrito em objetos comuns da rua (como os anúncios).	«brincarem com eles as rimas mesmo quando vão no carro »[E2_149]  «pedirem para eles cantarem uma contarem o dia ou uma canção» [E2_149]
	<i>5.5. Estimulam através da brincadeira/passeio</i>	E1 defende que a brincadeira e o passeio é um bom veículo para o desenvolvimento das crianças afirmando que observa diferença nas crianças que o fazem em conjunto com os pais/EE.	«[os pais podem estimular a crianças] passear com eles e brincar com eles» [E1_180]  «nota-se diferença nos meninos que vão a muitos sítios com os pais [modo de estimular a criança] [E1_181]
	<i>5.6. Indisponibilidade e desconhecimento na base da não estimulação da literacia pelos pais</i>	E1 refere que muitas vezes os pais não corrigem os filhos porque não sabem (por exemplo o filho pega mal no lápis). Já E2 menciona a falta de disponibilidade com uma das causas dos EE não estimularem as crianças no desenvolvimento da literacia.	«Acho que há coisas que eles também não entendem,» [E1_194]  «que tem acontecido ultimamente é que há muitos pais que se ausenta dos pais em trabalho »[E2_153]

## **Anexo 5 – Inquérito**



## Inquérito

Sou aluna do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e estou a realizar um inquérito para me ajudar a compreender os *hábitos e práticas de leitura e escrita* das crianças com 5 anos de idade em ambiente familiar.

Assim, gostaria que respondesse a este questionário de forma mais sincera e espontânea possível. Não há respostas certas nem erradas. Todas as informações recolhidas são **anónimas** e serão utilizadas apenas a nível académico.

Antecipadamente agradecida, a aluna

Joana Silva ([joanamargaridabrancosilva@gmail.com](mailto:joanamargaridabrancosilva@gmail.com))

Coloque um “X” na resposta mais adequada.

Preencha o  com a resposta que melhor se adequa à sua situação:

1. Sexo:

Feminino  Masculino

2. Idade:

- de 18 Anos  19-29 Anos  30-40 Anos

41-51 Anos  52 – 62 Anos  + 63 Anos

3. Grau de Parentesco com o Educando:

Mãe  Avô | Avó  Primo(a)

Pai  Tio | Tia  Outra  Quem?

4. Profissão: \_\_\_\_\_

5. Habilitações académicas:

4º ano  6º ano  9º ano  12º ano

Licenciatura  Bacharelato  Mestrado  Doutoramento

6. Tem alguma formação nas áreas da Educação e/ou Psicologia e/ou Expressão Musical?

Sim  Não

7. Segue-se um conjunto de afirmações sobre atividades de **leitura do seu educando**. Não há respostas certas nem erradas. Responda com base naquilo que acontece e não no que gostaria que acontecesse e de acordo com a seguinte escala:

Nunca ou quase nunca	Com pouca frequência	Às vezes	Com alguma frequência	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

Assinale com um “X” a resposta que melhor se adequa à sua opinião

“Em casa:

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ...há quem leia histórias à criança.”   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | ...a criança é apoiada quando tenta escrever.”  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | ... a criança é acompanhada quando folheia os livros.”                                  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | ... a criança é incentivada a “ler” livros.”  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | ...a criança ouve histórias contadas pelo adulto.”                                      | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | ...a família não intervém nas tentativas de escrita da criança.”                        | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | ...a criança não manipula materiais de escrita nem de leitura, só na escola”            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | ...não é acompanhada nas atividades de leitura e escrita, pois na escola é suficiente.” | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

Atenção! Se tiver respondido a todos os itens “Nunca ou quase nunca (□)”, termina questionário, obrigada pela sua colaboração!

“Com o meu educando, eu:

- |    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 9  | · ...leio poemas.”   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | · ...leio qualquer tipo de histórias.”   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | · ...digo lengalengas.”  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | · ...digo trava-línguas (por exemplo; o rato roeu a rolha...)”   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | · ...canto canções.”   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | · ...faço jogos de identificação de letras.” (por exemplo: identificação de letras em cartazes de rua) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | · ...faço jogos de leitura.” (por exemplo: leitura das instruções do jogos, identificação de palavras) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | · ...faço outras atividades ligadas à escrita e à leitura, tais como:                                  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
-

8. Neste ponto estamos interessados em conhecer a sua opinião sobre a motivação do seu educando para atividades de leitura e escrita.

Lembre-se: não existem respostas certas ou erradas. Responda com base naquilo que acontece e não no que gostaria que acontecesse.

Nunca ou quase nunca	Com pouca frequência	Às vezes	Com alguma frequência	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

“O meu educando...:

9	... gosta que lhe leiam uma história.”	①	②	③	④	⑤
10	... brinca mais com outras coisas do que com materiais de escrita.” (ex: canetas de feltro; lápis de cor).	①	②	③	④	⑤
11	... só brinca com jogos didáticos quando está com alguém que o incentive.”	①	②	③	④	⑤
12	... prefere outras atividades do que a leitura.”	①	②	③	④	⑤
13	... gosta de descobrir novas letras.”	①	②	③	④	⑤
14	... pede que lhe leiam legendas.”	①	②	③	④	⑤
15	... prefere outros brinquedos do que jogos de letras e/ou palavras.”	①	②	③	④	⑤
16	... pede que lhe leiam títulos.” (ex: anúncios)	①	②	③	④	⑤
17	... prefere outras atividades do que a escrita.”	①	②	③	④	⑤
18	... acha os brinquedos didáticos interessantes.”	①	②	③	④	⑤
19	... gosta muito de tentar escrever palavras.”	①	②	③	④	⑤
20	... Outras:	①	②	③	④	⑤

---

Obrigada pela sua participação!



**Anexo 6 – Resultados do teste de normalidade (*Kolmogorov-Smirnov*)**



### Teste de normalidade aos itens

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	Sig.
prefere outras atividades que a escrita_corrigida	,394	88	,000
prefere outros brinquedos_corrigida	,356	88	,000
prefere outras atividades q a leitura_corrigida	,371	88	,000
brinca mais com outras_corrigida	,239	88	,000
não é acompanhada corrigida	,356	88	,000
não manipula materiais de escrita_corrigida	,317	88	,000
a família não intervém_corrigida	,192	88	,000
gosta muito de tentar escreverf	,296	88	,000
acha os brinquedos	,272	88	,000
pede que lhe leiam títulos	,283	88	,000
pede que lhe leiam legendas	,262	88	,000
gosta de descobrir	,239	88	,000
so brinca com jogos didáticos	,194	88	,000
gostam que lhe leiam	,400	88	,000
faço outras atividades	,252	88	,000
faço jogos de leitura	,215	88	,000
faço jogos	,208	88	,000
canto canções	,240	88	,000
digo trava-linguas	,204	88	,000
digo lengalengas	,209	88	,000
leio qualquer tipo de histórias	,298	88	,000
leio poemas	,229	88	,000
ouve histórias contadas	,334	88	,000
é incentivada a "ler"	,226	88	,000
é acompanhada quando folheia	,210	88	,000
é apoiada quando tenta	,370	88	,000
<b>há quem leia historias</b>	<b>,255</b>	<b>88</b>	<b>,000</b>

a. Lilliefors Significance Correction