

Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade

Liliana Salvador* / Margarida Alves Martins*

* Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário

Pretendemos com este estudo analisar de que modo as práticas de literacia familiar bem como variáveis psicolinguísticas se relacionam com a aprendizagem da leitura em dois momentos, numa fase inicial da aprendizagem e no final do 1º ano, averiguando quais as práticas e/ou variáveis psicolinguísticas que melhor predizem a sua aprendizagem. Participaram neste estudo 74 crianças a frequentar o 1º ano do Ensino Básico de várias escolas da região de Lisboa. Os dados relativos a consciência fonológica, conhecimento das letras, leitura inicial de palavras e práticas de literacia familiar foram recolhidos no final do 1º período e no final do ano foi realizado novo teste de leitura de palavras. Realizámos análises de regressão hierárquica e os resultados obtidos mostram que: (a) o conhecimento das letras, a consciência fonémica e as práticas parentais de literacia de entretenimento predizem a leitura inicial; (b) a leitura inicial e o conhecimento das letras são as variáveis que melhor predizem a leitura final. Estes resultados permitem-nos determinar quais as competências com maior impacto ao nível da aquisição da leitura, mas também perceber que existem relações mais complexas entre a aquisição da leitura e, simultaneamente, as variáveis psicolinguísticas e o tipo de envolvimento parental.

Palavras-chave: Literacia familiar, Leitura, Competências linguísticas, 1º ano.

Aprender um sistema de escrita e dominá-lo eficazmente é uma competência básica que afeta, de modo crucial, o sucesso noutras áreas da vida das crianças. O reconhecimento de que as crianças possuem já um longo percurso de descoberta e exploração desta forma de linguagem antes mesmo do seu ensino sistemático (Alves Martins, 2000; Pontecorvo & Fabretti, 2003) é fundamental uma vez que o início do ensino formal não deve envolver uma “descontinuidade artificial” em relação às aprendizagens prévias das crianças, mas deve, antes, explorá-las e sublinhá-las (Richgels, 1986). Neste sentido, “apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo.” (Downing, 1987, p. 182).

Partindo do princípio que muitas experiências informais que permitem desde logo à criança adquirir competências associadas à leitura e escrita estão relacionadas com os contextos de literacia familiar importa perceber o tipo de práticas utilizadas, as suas características, frequência com que ocorrem e o seu impacto nas posteriores aprendizagens das crianças (Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998). O conceito de literacia familiar pode ser definido como as práticas quotidianas de literacia dos pais, crianças e familiares, quer em casa, quer na comunidade. São diversificadas, de cariz social (na medida em que ocorrem no contexto social da família) e específicas da cultura familiar (Homer, 2008). Diversos estudos têm mostrado que estas práticas têm um impacto

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/90452/2012).

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Liliana Salvador, Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal. E-mail: lsalvador@ispa.pt

relevante no desenvolvimento de algumas competências linguísticas das crianças (e.g., vocabulário, Hammer, Farkas, & Maczuga, 2010; correspondências grafo-fonéticas, Melhuish, Phan Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008) bem como na própria aquisição da leitura e escrita (Hannon, 1999).

Com o intuito de caracterizar as práticas de literacia familiar, Mata e Pacheco (2009) desenvolveram um instrumento destinado a pais de crianças do pré-escolar, onde estas surgiam organizadas segundo três tipos: entretenimento, dia-a-dia e treino. Por práticas de entretenimento entendem-se as atividades de cariz lúdico desenvolvidas em momentos de lazer ou tempos-livres, como a leitura de histórias. Práticas do dia-a-dia concernem às rotinas diárias e consistem em atividades como escrever ou ler uma lista de compras, uma carta ou uma receita. Já as práticas de treino dizem respeito a atividades de ensino e treino de competências. De acordo com as autoras, as práticas que os pais reportam como ocorrendo mais frequentemente são as de treino, seguidas pelas de entretenimento e, por fim, as de dia-a-dia (Mata & Pacheco, 2009) sendo que as práticas ligadas às rotinas e ao entretenimento estavam positiva e significativamente associadas a indicadores de literacia emergente, ao contrário das práticas de treino para as quais não foi encontrada uma associação significativa em relação a esses indicadores. Estes resultados diferem dos reportados por Sénéchal e LeFèvre (2001), que referem a existência de uma associação entre as atividades de treino de competências e as medidas de literacia emergente utilizadas, nomeadamente, conhecimento das letras do alfabeto, descodificação de palavras simples e escrita inventada.

Num estudo que pretendia analisar a relação entre duas experiências de literacia familiar – leitura de histórias e ensino de competências de leitura e escrita – Sénéchal e colaboradores (1998) procuraram avaliar até que ponto estas experiências prediziam o desenvolvimento das competências associadas à linguagem oral e escrita nas crianças antes de saberem ler, assim como se tinham influência na posterior capacidade de leitura de palavras no 1º ano o Ensino Básico. Neste estudo, a linguagem oral e a linguagem escrita foram tratadas como construtos relacionados, mas separados. As autoras recorreram ao método de análise de regressão hierárquica para saber se a leitura de histórias e as práticas de ensino dos pais tinham diferentes padrões de associação com as competências linguísticas orais e escritas e com o desempenho em leitura no final do 1º ano, tendo concluído que a exposição à leitura é preditora da linguagem oral, ao passo que as práticas de ensino dos pais predizem a linguagem escrita. No que se refere a saber se as experiências de literacia medidas no início do ano contribuíam para a leitura final das crianças foi possível observar que estas explicaram 20% da variância da leitura de palavras, ao passo que as práticas de ensino dos pais e a leitura de histórias não explicaram mais variância com significado estatístico adicional. De acordo com os resultados deste estudo, a exposição à leitura de histórias pode ajudar a desenvolver as capacidades relativas à linguagem oral sendo que poderá ser necessário um suporte adicional que recorra às práticas de ensino como forma de desenvolver as competências associadas à linguagem escrita. Para além disso, estes resultados parecem sugerir a existência de uma associação entre as experiências de literacia familiar e a aquisição de leitura, mediadas pelas competências linguísticas orais e escritas das crianças. Num estudo longitudinal posterior acerca do envolvimento parental no desenvolvimento das capacidades de leitura das crianças, Sénéchal e LeFevre (2002) concluíram que as atividades de ensino levadas a cabo pelos pais relativas à leitura e escrita de palavras estava associada ao desenvolvimento de capacidades de literacia emergente e que estas capacidades emergentes prediziam diretamente a leitura de palavras no final do 1º ano.

No que se refere a estudos de intervenção ao nível da literacia familiar, Sénéchal (2006), desenvolveu um estudo de “revisão meta-analítica” acerca do envolvimento parental na aquisição da leitura desde o jardim-de-infância até ao 3º ano de escolaridade isolando, para tal, 14 estudos de intervenção (1174 famílias) onde o envolvimento parental (atividades de leitura) teve um impacto positivo na aquisição da leitura por parte das crianças (tamanho do efeito médio de .68). Os três tipos de envolvimento parental, nomeadamente, “pais leem para as crianças”, “pais ouvem

as suas crianças a ler”, “pais ensinam-lhes competências específicas de leitura” tiveram efeitos diferentes sendo que as práticas de ensino de competências de leitura foram duas vezes mais eficazes do que as relativas aos pais ouvirem os filhos a ler e seis vezes mais eficazes do que as de leitura dos pais para as crianças. Deste modo, o impacto do envolvimento parental na aquisição da leitura foi positivo desde o jardim-de-infância até ao 3º ano e as intervenções mostraram-se simultaneamente eficazes para crianças com dificuldades ao nível da leitura ou para crianças que não experimentassem qualquer dificuldade. O estatuto socioeconómico dos pais não interferiu no impacto positivo das intervenções. O impacto positivo do envolvimento dos pais em atividades de leitura com os seus filhos parece, pois, variar de acordo com o tipo de atividades utilizado pelo que compete aos educadores pesar as vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de intervenção equacionando os recursos necessários para os implementar (Sénéchal, 2006).

Assim como o envolvimento parental no desenvolvimento das aprendizagens das crianças pode influenciar positivamente o seu desempenho escolar, também as competências psicolinguísticas emergentes como a consciência fonológica ou o conhecimento do alfabeto à entrada para a escola parecem ser determinantes para aprendizagens futuras complexas, como é o caso da leitura (Sénéchal & LeFevre, 2002). Estas duas competências são vistas como requisitos fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita, que tem por base o domínio do princípio alfabético, isto é, a ideia de que as letras presentes na escrita de palavras representam os sons da fala de modo mais ou menos regular (Adams, 1998). Se, por um lado, a consciência fonológica, enquanto “conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala” (Silva, 2003, p. 106), remete para processos mais gerais de desenvolvimento metalinguístico, isto é, para uma reflexão que tem como base a linguagem, surgindo como a capacidade para refletir sobre as características formais da linguagem, nomeadamente, ao nível dos segmentos fonológicos, já o conhecimento do alfabeto remete para o conhecimento do nome das letras, do som das letras e a capacidade de as reconhecer rapidamente e sem esforço (Goswami & Bryant, 1990; Treiman, 2004). No que diz respeito à consciência fonológica, é por volta dos 4 ou 5 anos que as crianças, embora com dificuldade, começam a compreender que é possível decompor uma sílaba em unidades menores, sendo que a consciência dos fonemas parece só se desenvolver após o início da escolaridade e, portanto, no momento em que se começa a apreender de forma mais sistemática a linguagem escrita (Kamii & Manning, 2002).

É recorrente a investigação que tem demonstrado que a consciência fonológica de crianças do pré-escolar e à entrada para a escola é preditora da posterior capacidade de leitura de palavras, sendo que alguns desses estudos têm procurado apurar não só a que nível ocorre (sílabas, sílabas-ataque-rima, fonema) e mediante que condições, mas também se existem diferenças em relação às diversas ortografias (Bowey, 2005; Caravolas, Lervåg, Mousikou, Efrim, & Litavsky, 2012). Na verdade, o valor preditivo de variáveis como a consciência fonológica poderá depender da adequação das medidas usadas, pelo que se deve ter em conta na sua avaliação as características desenvolvimentais da criança, nomeadamente idade e exposição ao ensino da leitura (Cunningham & Carroll, 2011). Daí que, quando os estudos preditivos são realizados com crianças à entrada para a escola, como é o caso do presente estudo, e na medida em que estas já possuem alguns conhecimentos no que respeita ao princípio alfabético ou que já possuem algumas capacidades de leitura, é a consciência fonológica que terá maior probabilidade de prever a leitura em momentos posteriores (Bowey, 2005).

Do mesmo modo que a consciência fonológica, também o conhecimento do nome das letras está intimamente relacionado com o desenvolvimento inicial das crianças em leitura e em escrita (Alves Martins, 2000; Bowey, 2005; Cardoso-Martins & Batista, 2005) por duas razões principais: por um lado, no nome da letra está contido um dos sons que a letra representa, o que permite à criança corresponder, com maior facilidade, as letras aos sons, aprendendo deste modo a relacioná-los por recodificação fonológica (e.g., apesar da letra A possuir diversos valores sonoros, na palavra “mágico” o seu som é /a/, o mesmo do nome da letra, o mesmo já não sucedendo na palavra “cama”);

por outro, os nomes das letras, frequentemente, são ouvidos quando se pronunciam certas palavras (Cardoso-Martins, Resende, & Rodrigues, 2002). Por exemplo, na palavra “Pedro”, o som da primeira sílaba (Pe) corresponde à letra P e é facilmente identificável quando se pronuncia a palavra.

Caravolas e colaboradores (2012), num estudo longitudinal que pretendia perceber quais os preditores do desenvolvimento da literacia em diferentes sistemas de escrita alfabéticos, concluíram que a consciência fonémica, o conhecimento das letras e a nomeação rápida se constituíam como fortes preditores de posterior desempenho em leitura em diferentes ortografias. Estudos recentes apontam mesmo para a existência de uma relação de causalidade entre o conhecimento do som das letras e a consciência fonológica no desenvolvimento das competências de literacia emergente (Hulme, Bowyer-Crane, Carroll Duff, & Snowling, 2012). Pode, pois, afirmar-se que o conhecimento das letras e a consciência fonológica co-determinam a aquisição do princípio alfabético e o desenvolvimento da capacidade de leitura (Bowey, 2005).

Dada a inexistência de estudos realizados em Portugal que tenham simultaneamente analisado os contributos das práticas de literacia familiares e de variáveis psicolinguísticas para a aprendizagem da leitura, pareceu-nos pertinente realizar este estudo em que colocámos as seguintes questões:

- De que modo as práticas de literacia familiar, o conhecimento do alfabeto e a consciência fonémica predizem os resultados em leitura numa fase inicial da aprendizagem?
- De que modo as práticas de literacia familiar, o conhecimento do alfabeto, a consciência fonémica e os resultados em leitura numa fase inicial de aprendizagem, predizem os resultados em leitura no final do 1º ano?

Método

Participantes

Participaram do estudo 74 crianças (33 do sexo feminino e 41 do sexo masculino) que frequentavam o 1º ano do Ensino Básico, de seis turmas de três escolas públicas da região de Lisboa, provenientes de meios socioeconómicos médio/médio-alto, sendo a sua média de idades de aproximadamente 6 anos e 7 meses (desvio-padrão 3.86). A maioria dos pais (47%) possuía uma licenciatura e apenas 11% não havia concluído o secundário.

Instrumentos e procedimentos

Para caracterizar o tipo de práticas de literacia familiar foi utilizado uma adaptação (Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão, & Durão, 2011) para o 1º ciclo do *Questionário de Práticas de Literacia Familiar* de Mata e Pacheco (2009) originalmente destinado a pais de crianças do pré-escolar. Nele constam três dimensões: Práticas de Leitura e Escrita de Treino (11 questões de resposta fechada e 1 de resposta aberta opcional relativas a atividades de ensino e/ou treino), Práticas de Leitura e Escrita de Rotina (10 questões de resposta fechada e 1 de resposta aberta relativas a atividades realizadas nas rotinas diárias) e Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento (10 questões de resposta fechada e 1 de resposta aberta opcional relativas a momentos de tempos livres). Este questionário tem por base uma escala de 5 pontos, sendo que os pais se devem posicionar em relação à frequência com que ocorre o comportamento/atividade (com muita frequência/com frequência/algumas vezes/raramente/nunca).

Para avaliar o nível de consciência fonológica foi utilizado o Subteste 6 dos testes de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim (2006), nomeadamente Bloco B e Bloco D, que avaliam

competências de segmentação e reconstrução fonémica. Assim, na tarefa de reconstrução fonémica (Bloco B), é pedido à criança que reconstrua uma palavra segmentada em fonemas ao passo que na tarefa de segmentação fonémica se pede à criança que seja ela a segmentar as palavras nas unidades mínimas de som. Cada bloco é constituído por 2 itens de treino e 10 itens de resposta, sendo a cotação máxima de cada um de 10 pontos na medida em que é atribuído 1 ponto por cada resposta correta e 0 pontos a cada resposta errada.

Para avaliar o conhecimento que as crianças possuem ao nível da leitura e escrita de letras foram utilizados o Teste 4 e Teste 8 da ALEPE (Bateria de Avaliação de Leitura em Português Europeu; A. Sucena & S. L. Castro, 2011). O Teste 4, Leitura de Letras, encontra-se dividido em duas partes – leitura de maiúsculas e leitura de minúsculas – e nele é pedido à criança que leia uma lista de letras apresentada sequencialmente no computador. No Teste 8, Escrita de Letras Minúsculas, é pedido à criança que escreva em minúsculas um conjunto de letras ditadas pelo adulto. A pontuação máxima em cada um dos testes é de 23 pontos. Apesar do alfabeto português ter atualmente 26 letras estes testes excluem as letras K, W, Y.

Para avaliar o desempenho das crianças em leitura foi utilizado o Teste 2, Lista A (adequada a crianças do 1º ano) da ALEPE (Bateria de Avaliação de Leitura em Português Europeu; A. Sucena & S. L. Castro, 2011), consistindo num teste estandardizado de leitura de palavras isoladas, que variam em termos de complexidade ortográfica: palavras simples, em que as correspondências grafema-fonema são fixas e biunívocas; palavras consistentes, de baixo nível de complexidade que incluem grafemas complexos e regularidades contextuais; palavras inconsistentes, de elevado nível de complexidade e que implicam conhecimento lexical e/ou morfológico. Este teste é composto por 4 itens de treino e 18 itens de leitura obrigatória, dos quais 9 são palavras simples, 6 palavras consistentes e 3 palavras inconsistentes. Pede-se à criança que, sucessivamente, leia cada uma das palavras o mais depressa e corretamente que possa. A pontuação máxima é de 18 pontos sendo cotado 1 ponto por cada leitura correta e 0 pontos quando a palavra é lida com incorreções.

Os dados foram recolhidos em dois momentos diferentes: Momento 1 (M1), entre Novembro e Dezembro, recolheram-se os dados relativos às competências linguísticas (consciência fonológica, conhecimento do alfabeto e leitura inicial de palavras) e práticas parentais (preenchimento do Questionário de Práticas de Literacia por parte dos pais); Momento 2 (M2), em Maio, realizou-se o teste de leitura final de palavras, com recurso ao mesmo teste utilizado no M1.

Resultados

Os resultados serão apresentados tendo em conta as questões previamente formuladas. Assim, num primeiro momento apresentaremos os dados relativos às estatísticas descritivas de todas as variáveis em estudo, nomeadamente, as três medidas de práticas de literacia familiar, as variáveis psicolinguísticas assim como o desempenho em leitura medido em dois momentos diferentes: numa fase ainda inicial da aprendizagem da leitura (M1) e no final do ano letivo (M2). Numa segunda fase apresentaremos os dados relativos às correlações entre as variáveis acima referidas e à capacidade preditiva das mesmas no desempenho em leitura inicial (M1). Por fim, serão apresentados os dados correlacionais verificados entre a leitura final e as práticas de literacia familiar, as variáveis psicolinguísticas e os resultados em leitura no M1, seguidos dos dados relativos ao valor preditivo destas variáveis nos resultados de leitura no final do ano (M2).

Apresentamos na Tabela 1 as estatísticas descritivas referentes às práticas de leitura e escrita de treino, práticas de leitura e escrita de entretenimento e práticas de leitura e escrita de rotina, conhecimento das letras, consciência fonémica e resultados em leitura medidos no final do primeiro período (M1) e no final do ano letivo (M2).

Tabela 1

Estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das 3 dimensões de práticas de literacia familiar, das variáveis psicolinguísticas (conhecimento das letras e consciência fonêmica) e resultados de leitura no M1 e M2

		<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Práticas de literacia familiar*	Práticas de Leitura e Escrita de Treino	4.09	.64
	Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento	2.91	.59
	Práticas de Leitura e Escrita de Rotinas	2.87	.63
Variáveis psicolinguísticas	Conhecimento das Letras	18.16	4.74
	Consciência Fonêmica	5.14	2.88
Leitura	M1	8.35	4.54
	M2	12.96	5.16

Nota. *Frequência: 1-Nunca; 2-Raramente; 3-Algumas vezes; 4-Com frequência; 5-Com muita frequência.

Como podemos observar pela Tabela 1, no que se refere às práticas de literacia familiar, a prática mais utilizada pelos pais é a que concerne às práticas de treino/ensino, seguindo-se-lhe a de entretenimento e, finalmente, a relacionada com as rotinas diárias, embora estas duas últimas ocorram consideravelmente com menor frequência que a primeira. Tratando-se de uma escala de 5 pontos e sabendo que o seu ponto médio é 2,5 é de notar que a média associada às práticas de treino/ensino se encontra substancialmente acima deste ponto.

Tendo em conta as variáveis psicolinguísticas (Tabela 1) é possível observar que as crianças conhecem em média 18 das 23 letras do alfabeto consideradas e realizam com sucesso metade dos itens das tarefas de consciência fonêmica. Já no desempenho na prova de leitura de palavras que, notamos, mede a eficácia da leitura, podemos constatar que as crianças conseguiram ler com correção aproximadamente 8 palavras de um total de 18 no primeiro momento (M1) tendo havido um incremento de 5 palavras corretamente descodificadas no final do ano letivo elevando o resultado para aproximadamente 13 palavras.

Para perceber as relações existentes entre os tipos de práticas parentais desenvolvidas, as variáveis psicolinguísticas e o desempenho em leitura medido inicialmente (M1) procedemos a uma análise de correlações, conforme a Tabela 2.

Tabela 2

Correlações entre o tipo de práticas de literacia familiar, variáveis psicolinguísticas e desempenho em leitura no primeiro momento (M1)

		<i>Práticas de Literacia Familiar</i>			<i>Variáveis Psicolinguísticas</i>	
		<i>P. T.</i>	<i>P. R.</i>	<i>P. E.</i>	<i>C.L.</i>	<i>C.F.</i>
P. Literacia Familiar	P.T.					
	P.R.	$r=.462^{**}$				
	P.E.	$r=.270^*$	$r=.591^{**}$			
V. Psicolinguísticas	C.L.	$r=.265^*$	$r=.326^{**}$	$r=.309^{**}$		
	C.F.	$r=.048$	$r=.277^{**}$	$r=.185$	$r=.684^{**}$	
Leitura	(M1)	$r=.077$	$r=.146$	$r=.280^*$	$r=.783^{**}$	$r=.709^{**}$

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

É possível constatar (Tabela 2) que foram encontradas fortes e significativas associações entre o desempenho em leitura no M1 e as duas variáveis psicolinguísticas (conhecimento das letras e consciência fonêmica) e uma moderada e significativa associação com as práticas de entretenimento. É de notar que se verificaram também correlações estatisticamente significativas entre as variáveis

psicolinguísticas (consciência fonêmica e o conhecimento das letras), entre o conhecimento das letras e as três práticas de literacia familiar e entre as práticas de rotinas e a consciência fonêmica. Houve também associações significativas entre todas as práticas de literacia familiar.

No que diz respeito a saber de que modo as práticas de literacia familiar, o conhecimento das letras e a consciência fonêmica predizem os resultados em leitura numa fase inicial da aprendizagem (M1), realizámos uma análise de regressão hierárquica de dois passos, tendo adicionado no primeiro passo as medidas relacionadas com as práticas de literacia familiar e num segundo passo a consciência fonêmica e o conhecimento das letras, tendo-se obtido os resultados que apresentamos na Tabela 3.

Tabela 3

Análise de regressão hierárquica para o desempenho em leitura inicial

		<i>Desempenho em leitura inicial (M1)</i>			
Modelo		<i>b</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>g.l.</i>
Modelo 1	Práticas Treino	.013			
	Práticas de Rotina	-.036			
	Práticas de Entretenimento	.298*			
			.040	2.008	3,70
Modelo 2	Práticas Treino	-.034			
	Práticas de Rotina	-.231			
	Práticas de Entretenimento	.186*			
	Conhecimento das letras	.350***			
	Consciência fonêmica	.571***			
			.689***	33.319	2,68

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

De acordo com a Tabela 3, o segundo modelo explica 69% da variância dos resultados no desempenho em leitura medida num primeiro momento (M1) enquanto o primeiro modelo explicava apenas 4% desses resultados, o que significa um incremento de 65% de variância explicada com a introdução das variáveis linguísticas no modelo. Uma vez observadas individualmente as variáveis constatamos que as que predizem de modo estatisticamente significativo a leitura M1 são, em primeiro lugar o conhecimento das letras, seguido da consciência fonêmica e, por fim, as práticas de entretenimento. Os valores dos coeficientes demonstram, pois, que o aumento dos resultados quer das variáveis psicolinguísticas quer das práticas de entretenimento, está associado a um aumento dos resultados em leitura numa fase inicial da sua aprendizagem (M1).

Para averiguar a existência de associações entre os resultados em leitura do final do ano letivo (M2) e variáveis como as três práticas de literacia familiar, as variáveis psicolinguísticas e o desempenho em leitura medido num primeiro momento (M1), foi novamente realizada uma análise de correlações que apresentamos na Tabela 4.

Tabela 4

Correlações entre práticas de literacia familiar (treino, rotinas e entretenimento), consciência fonêmica, conhecimento de letras, leitura inicial e desempenho em leitura no final do 1º ano (M2)

	<u>Práticas de Literacia Familiar</u>			<u>Variáveis Psicolinguísticas</u>		<u>Leitura</u>
	P. T.	P. R.	P. E.	C.L.	C.F.	(M1)
Leitura M2	.198	.283**	.313**	.780**	.629**	.808**

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

Como podemos verificar, as variáveis linguísticas (conhecimento das letras e consciência fonêmica) juntamente com o desempenho em leitura no M1 estão significativa e positivamente associadas ao desempenho em leitura no final do ano. A associação mais forte pode, assim, ser verificada ao nível da leitura inicial de palavras (M1), seguindo-se os conhecimentos das crianças em relação às letras e os resultados em consciência fonêmica. No que diz respeito às práticas de literacia familiar encontrou-se uma associação significativa moderada das práticas de rotina e de entretenimento com a leitura final (M2), sendo as práticas de entretenimento a variável onde se encontra maior associação. Em relação às práticas de leitura e escrita de treino houve uma associação ainda que fraca e não estatisticamente significativa.

Com o objetivo de analisar a capacidade preditiva das diferentes variáveis linguísticas, da leitura inicial (M1) e das práticas de literacia familiar no desempenho em leitura no final do ano (M2), procedeu-se a nova análise de regressão hierárquica, desta vez de três passos, sendo que num primeiro passo foram adicionadas as três dimensões das práticas de literacia familiar, no segundo a consciência fonêmica e o conhecimento das letras e, por fim, num terceiro passo foi adicionada a variável relativa aos resultados de leitura inicial (M1), tendo-se obtido os resultados que apresentamos na Tabela 5.

Tabela 5

Análise de regressão hierárquica para desempenho em leitura final (M2)

		<i>Desempenho em leitura final (M2)</i>			
		<i>b</i>	<i>R²</i>	<i>F</i>	<i>g.l.</i>
Modelo 1	Práticas Treino	.086			
	Práticas de Rotina	.110			
	Práticas de Entretenimento	.225			
			.081**	3.144	3,70
Modelo 2	Práticas Treino	.014			
	Práticas de Rotina	-.045			
	Práticas de Entretenimento	.107			
	Consciência fonêmica	.193			
	Conhecimento das letras	.626***			
			.607***	23.533	2,68
Modelo 3	Práticas Treino	.033			
	Práticas de Rotina	.080			
	Práticas de Entretenimento	.007			
	Consciência fonêmica	.004			
	Conhecimento das letras	.318**			
	Leitura M1	.540***			
			.693***	28.451	1,67

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tendo em conta os dados constantes na Tabela 5, o modelo que melhor prediz o desempenho final em leitura (M2) é o terceiro modelo. Este modelo, ao qual foi adicionada, para além das variáveis linguísticas e das práticas de literacia familiar, a leitura inicial (M1) explica 69.3% da variância dos resultados no desempenho final em leitura (M2). É de notar, porém, que o segundo modelo explicava já 60.7% da variância o que significa que houve um incremento de apenas 8.6% com a adição da leitura inicial ao modelo final ao passo que do primeiro para o segundo modelo, isto é, depois de terem sido adicionadas as variáveis linguísticas às práticas de literacia familiar, o aumento de variância explicada foi de 52.6%. No modelo final, as variáveis que possuem maior valor preditivo e as únicas com valor estatisticamente significativo são a leitura inicial (M1) e o conhecimento das letras, sendo que a consciência fonêmica possuía um valor de significância marginal no segundo modelo ($p = .07$) que se diluiu totalmente no modelo final.

Discussão

Com o presente estudo procurámos analisar as relações que se estabelecem entre os diversos tipos de práticas de literacia familiar, variáveis psicolinguísticas como a consciência fonémica e o conhecimento das letras e a aquisição da leitura em crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, quer numa fase inicial da aprendizagem da leitura (final do 1º período) quer no final desse mesmo ano letivo. Foram, portanto, colocadas duas questões às quais procurámos dar resposta: por um lado, saber se as práticas de literacia familiar, o conhecimento do alfabeto e a consciência fonémica eram preditoras dos resultados em leitura numa fase inicial da aprendizagem; por outro, perceber como é que essas práticas, assim como as competências psicolinguísticas e os resultados em leitura numa fase inicial de aprendizagem, prediziam os resultados em leitura no final do 1º ano.

Em relação à primeira questão, as variáveis que melhor predizem de modo significativo a leitura em fases iniciais da aprendizagem são as variáveis psicolinguísticas (conhecimento das letras seguido da consciência fonémica) e as práticas de entretenimento, entre as quais se destaca a leitura de histórias. Estes resultados estão parcialmente em linha com os reportados por Sénéchal e colaboradores (1998) que concluíram que competências de literacia da linguagem oral, como a consciência fonémica, e da linguagem escrita, como o conhecimento das letras, explicavam significativamente a variância da leitura de palavras. Não encontraram, porém, relações de valor preditivo entre a exposição à leitura (incluída nas nossas práticas de entretenimento) e a leitura de palavras.

No que respeita à segunda questão, os dados permitem-nos concluir que as variáveis com maior capacidade preditiva da leitura no final do ano letivo consistem na leitura inicial e no conhecimento das letras, sendo certo que nem a consciência fonémica, nem nenhuma das práticas de literacia, predizem esse desempenho de forma significativa no modelo final. À semelhança do nosso estudo, também Sénéchal e LeFevre (2002) verificaram que as capacidades de literacia emergentes (nas quais estavam incluídas o conhecimento das letras e a descodificação de palavras simples – estrutura consoante, vogal, consoante, frequentes no inglês) eram preditoras da leitura de palavras no final do 1º ano e que as atividades de ensino desenvolvidas pelos pais estavam associadas a essas capacidades de literacia emergente. A consciência fonológica, medida separadamente, era também preditora da leitura final, no entanto, enquanto a literacia emergente explicava 48% da variância no modelo a consciência fonológica explicava somente 3% dessa variância.

É de notar, porém, que a consciência fonémica, no estudo que aqui apresentamos, possui também ela valor preditivo em relação à leitura final, valor preditivo esse que tendencialmente desapareceu com a inclusão da leitura inicial no modelo. Não obstante, não é possível afirmar que a consciência fonémica não exerça qualquer influência no que à leitura final diz respeito. Na verdade, existe uma forte correlação entre ambas na medida em que o conhecimento das letras está também associado à consciência fonémica, pelo que o seu efeito enquanto variável preditora tenderá a desaparecer (Bowey, 2005). Assim, o desenvolvimento do conhecimento das letras e a consciência fonológica “parecem estar intimamente ligados, sendo que ambos influenciam fortemente o desenvolvimento da leitura de palavras [...]. Parece ser mais útil considerar o conhecimento das letras e a consciência fonológica como *co-determinantes* do desenvolvimento inicial da leitura do que tentar determinar qual dos dois desempenha um papel mais forte.” (Bowey, 2005, p. 168). Existe ainda um outro facto a ter em conta quando se fala do pouco impacto que a consciência fonémica parece ter tido no desempenho em leitura do final do ano, sendo que esse impacto existia e era significativo na leitura inicial. No estudo de Lepola, Niemi, Mira e Minna (2005) que examinava as contribuições motivacionais e de competências linguísticas e cognitivas na aprendizagem da leitura, os autores concluíram que a capacidade de leitura de palavras anterior à aprendizagem formal explicava a relação entre a consciência fonológica e a leitura posterior. Os autores referem que, apesar de a literatura referir que a consciência fonémica avaliada no 1º ano se constitui como um preditor da

posterior precisão na leitura de palavras, o que parece suceder é que a consciência fonémica pode ser um componente ou constituinte da fase inicial da aprendizagem da leitura e não tanto um precursor dessa aprendizagem (Lepola et al., 2005). À semelhança deste estudo, a variável leitura inicial incluída no modelo final do nosso estudo pode explicar por si a relação entre a consciência fonémica e o desempenho em leitura final, diminuindo significativamente o seu valor preditivo.

Em relação às práticas de literacia familiar consideramos de extrema importância discutir alguns dos dados obtidos e que podem trazer alguma luz sobre a importância do envolvimento parental na aquisição de competências de literacia dos seus filhos. Assim, foi possível constatar como a maioria dos pais se envolve com maior frequência em atividades de ensino de leitura e escrita de letras, nomes, palavras, frases, treino de ortografia, realização de trabalhos de casa, entre outras, do que em atividades relacionadas com momentos de lazer e tempo livre (como fazer jogos variados que envolvam palavras, leitura e escrita de histórias, rimas, etc.) ou atividades ligadas ao dia-a-dia (ler e escrever cartas, receitas, listas de compras, ler cartazes publicitários, rótulos). No entanto, as práticas em que os pais mais se envolvem são, na verdade, as que parecem estar menos associadas à aquisição de competências de leitura, contrariamente às de entretenimento (nas quais se insere a leitura de histórias) que parecem possuir um papel de relevo no desenvolvimento das capacidades de leitura das crianças de 1º ano. Estes dados vão de encontro aos reportados por Mata e Pacheco (2009) mas contrariam o estudo de Sénéchal e LeFevre (2001) que refere existir uma associação entre atividade de ensino de leitura e escrita e as medidas de literacia emergente como sejam o conhecimento das letras e a descodificação de palavras. Também numa revisão de literatura acerca do efeito de programas de intervenção de envolvimento parental na aquisição da leitura Sénéchal (2006) refere a primazia da eficácia das práticas de ensino de competências de leitura sobre atividades de leitura de histórias, o que pode ser relevante em termos de orientação na construção e adequação de diferentes tipos de intervenção em literacia familiar.

Concluindo, parece existir uma rede de relações complexas entre a aquisição da leitura e, simultaneamente, as variáveis psicolinguísticas e o tipo de envolvimento parental. Se, por um lado, o conhecimento das letras, a consciência fonémica e as práticas parentais de leitura e escrita de entretenimento predizem a leitura numa fase inicial da aprendizagem, por outro, é a leitura inicial que melhor prediz a leitura no final do ano. Estes dados não nos permitem afirmar, porém, que as práticas de literacia familiar, apesar de não predizerem substancialmente a aquisição posterior da leitura, não tenham relação com o sucesso ou insucesso da sua aquisição até porque estão relacionadas com as variáveis psicolinguísticas. Neste sentido, se é verdade que este estudo pode ajudar-nos a determinar quais as competências com maior impacto ao nível da aquisição da leitura, não se pode, porém, descurar o facto de muitos outros processos estarem envolvidos no desenvolvimento das capacidades de leitura, e que não foram objeto de estudo. Recomenda-se, por isso, estudos futuros que envolvam uma amostra maior, mais diversificada (diferentes níveis socio-económicos e diferentes regiões) e que tenha em conta, variáveis como a escrita, a compreensão leitora, o vocabulário, o conhecimento das funções da escrita entre outras, que muitos estudos têm demonstrado ser, simultaneamente, influenciadas pelas práticas de literacia familiar e influenciar a aprendizagem da leitura.

Referências

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura e da escrita* (2^a ed.). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155-172). Oxford, UK: Blackwell.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., & Litavsky, M. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science, 23*, 678-686.
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*, 330-336.
- Cardoso-Martins, C., Resende, S., & Rodrigues, L. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing, 15*, 409-432.
- Cunningham, A., & Carroll, J. M. (2011). Reading-related skills in earlier and later schooled children. *Scientific Studies of Reading, 15*, 244-266.
- Downing, J. (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. Ferreiro (Ed.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 182-194). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of head start children: A study using the family and child experiences survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*, 70-83.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal, 26*, 121-138.
- Homer, L. (2008). *A review of the literature on family literacy*. Fredericton, New Brunswick: Literacy Coalition of New Brunswick.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science, 23*, 572-577.
- Kamii, C., & Manning, M. (2002). Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education, 17*, 38-46.
- Lepola, J., Niemi, P., Mira, K., & Minna, H. (2005). Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from kindergarden to grade 2. *International Journal of Educational Research, 43*, 250-271.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*, 95-114.
- Pontecorvo, C., & Fabretti, D. (2003). Aprender un sistema de escritura, aprender una lengua. In C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 160-203). Madrid: Editorial Popular.
- Richgels, D. (1986). Beginning first graders' "invented spelling" ability and their performance in functional classroom writing activities. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 85-97.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C., & Durão, A. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: Um efeitos dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ – Agência Nacional para a Qualificação, IP.

- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review*. Report reviewed and approved by the Institute for Education Sciences, US Department of Education.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *New directions for child and adolescent development. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (Vol. 92, pp. 39-52). San Francisco: Jossey Bass.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.
- Silva, C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2011). *ALEPE: Bateria de avaliação da leitura em português europeu*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Treiman, R. (2004). Phonology and spelling. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 31-42). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Our aim was to analyze how family literacy practices as well as psycholinguistic variables are related to reading acquisition in two different moments – in the beginning of the first grade and at the end –, ascertaining which practices and/or variables are its best predictors. Participants were 74 first grade children of three schools in the Lisbon region. Data on phonological awareness, letter knowledge, initial reading of words and family literacy practices were collected at the end of the 1st period and final reading of words at the end of the school year. We performed hierarchical regression analysis and the results obtained show that: (a) literacy knowledge, phonemic awareness and parental entertainment literacy practices predict initial reading; (b) initial reading and letter knowledge are the variables that best predict final reading. These results allow us to determine not only which abilities have greater impact on reading acquisition, but also understand that there is great complexity in the relationship between reading acquisition and, simultaneously, psycholinguistic variables and type of parental involvement.

Key words: Family literacy practices, Reading, Psycholinguistic abilities, First grade.

Submissão: 29/09/2015

Aceitação: 09/03/2016