



Estudos e Pesquisas em Psicologia

E-ISSN: 1808-4281

revispsi@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro
Brasil

Valério Cardoso, Carla; Peruzzi Elia da Mota, Márcia Maria
Home-Literacy e os precursores da alfabetização
Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 15, núm. 2, 2015, pp. 708-724
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844504015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Home-Literacy e os precursores da alfabetização

Home Literacy and precursors literacy acquisition

Home-Literacy y los precursores de la alfabetización

Carla Valério Cardoso*

Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota**

Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A literatura PSI mostra que precursores cognitivos da leitura e escrita, com destaque para a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, podem ser desenvolvidos junto à criança, no contexto familiar, antes do início da educação formal. Esses precursores estão associados ao desempenho positivo na leitura e escrita, bem como na escolarização inicial. A presente pesquisa teve como objetivo investigar algumas práticas cotidianas familiares realizadas com as crianças relacionadas com o aprendizado da leitura, em duas classes sociais distintas. Foram aplicados questionários de práticas cotidianas nos pais e testes de consciência fonológica, conhecimento do nome das letras e aquisição de vocabulário receptivo nas crianças. As crianças tinham entre 5 e 6 anos e suas famílias eram oriundas de escolas da rede pública e privada dos municípios de Niterói e São Gonçalo, Rio de Janeiro (RJ), totalizando 80 famílias, sendo 40 de escolas particulares e 40 de escolas públicas. Os resultados das correlações de *Spearman* para relacionar o estímulo parental com o desenvolvimento dos precursores da leitura e escrita e testes de *Mann-Whitney* para comparar os escores de desempenho das variáveis dependentes para as duas classes sociais estudadas demonstraram que o estímulo ao desenvolvimento dos preditores da leitura e escrita contribuíram de forma significativa para o desempenho das crianças. As crianças das escolas particulares tiveram escores mais altos do que das escolas públicas. A relevância para a formulação de políticas educacionais que incentivem a exploração dos precursores da leitura e escrita enquanto facilitadores do desenvolvimento da linguagem das crianças antes da alfabetização são discutidas.

Palavras-chave: *Home Literacy*, leitura, escrita, família e escola.

ABSTRACT

The literature review shows that cognitive precursors of reading and writing, with emphasis on phonological awareness letters name knowledge can be developed by the children in family context, before the beginning of formal education, with positive effects on reading and writing performance as well as beginning formal schooling. This paper describes some everyday practices of parents and child, especially related to reading, in two distinct social

classes, and its relationship to children's performance at precursors of reading at the last year from kindergarten. The parents answered a familiar everyday practices questionnaire; the children that were 5 and 6 years old and took tests of phonological awareness, letter name knowledge and receptive vocabulary acquisition. These activities were carried out in four schools, two state schools and two private schools in Niterói and São Gonçalo, Rio de Janeiro, with 80 families, 40 of them from private schools and 40 from public schools. For the data analysis nonparametric *Spearman* correlation related parental encouragement to the development of precursors of reading and writing and the *Mann-Whitney* tests showed that stimulating the development of predictors of reading and writing contributed significantly to children's performance. Children in private schools had better performance than those in state schools. The relevance of this study is based on the importance of research on the environment in which initial learning takes place, to encourage parents activities and to help formulating social and educational policies to explore the precursors of reading and writing.

Keywords: Home Literacy, reading, writing, family and school.

RESUMEN

La literatura existente sobre el tema muestra que los precursores cognitivos de la lectura y la escritura, con destaque en la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras, pueden ser desarrollados con los niños dentro de un contexto familiar, antes del inicio de su educación formal. Estos precursores están asociados al desempeño positivo en la lectura y la escritura, así como a la escolarización inicial. El objetivo de este estudio es el de investigar las prácticas familiares cotidianas llevadas a cabo en dos clases sociales diferentes con los niños en relación al aprendizaje de la lectura. 1. A los padres se aplicaron cuestionarios sobre prácticas cotidianas, y a los niños pruebas de conciencia fonológica, conocimiento del nombre de letras y adquisición de vocabulario. Los niños, de 5 y 6 años y sus familias provienen de la red pública y privada de los municipios de Niterói y São Gonçalo, en Rio de Janeiro, y totalizan 80 familias, 40 de escuelas privadas y 40 de públicas. Los resultados de las correlaciones de *Spearman* para relacionar el estímulo paternal con el desarrollo de los precursores de la lectura y escritura, además de pruebas *Mann-Whitney* para comparar las puntuaciones de desempeño de las variables dependientes para las dos clases sociales estudiadas demuestran que el estímulo al desarrollo de los predictores de la lectura y escritura contribuyen significativamente hacia el desempeño de los niños. Los niños en las escuelas privadas tuvieron mejor desempeño que en las escuelas estatales. La relevancia a la hora de formular políticas socioeducativas que incentiven el aprovechamiento de los precursores de la lectura y la escritura como facilitadores del desarrollo de la lengua entre los niños durante la etapa previa a la alfabetización es un asunto que está en discusión.

Palabras clave: Home Literacy, lectura, escritura, familia y escuela.

1 Introdução

Ainda não temos uma boa definição do que é “Home Literacy” na literatura brasileira especializada na área de alfabetização. Uma possível definição proposta por Mota (2014) é a de que Home

Literacy são as práticas de letramento e escrita que a criança tem em casa. Estudar o papel dessas práticas de letramento é importante, porque pesquisas realizadas em outras culturas têm demonstrado a importância dessas experiências para a aquisição da leitura e escrita (Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998).

A definição de *Home Literacy* deve envolver tanto letramento como alfabetização porque letramento é geralmente definido como as práticas que envolvem os usos e funções da língua escrita, enquanto alfabetização é definida como a aquisição do código escrito. As atividades de *Home Literacy* envolvem esses dois aspectos, trabalham tanto o desenvolvimento de habilidades específicas da alfabetização, como o conhecimento dos nomes das letras e de categorização de sons, como aspectos do desenvolvimento do letramento, como o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão de leitura.

O processo de alfabetização de uma criança pode se iniciar antes mesmo da criança estar matriculada numa instituição formal de ensino e aprendizagem (escola), onde ela possa estar em contato com os métodos básicos e tradicionais de alfabetização. Quanto mais cedo a criança aproximar-se de experiências de leitura e escrita, mais vantagens vai ter futuramente para ler e escrever com desenvoltura (Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998). As experiências que as crianças têm no ambiente familiar e na educação infantil devem ser vistas como fontes potenciais de influência positiva que gerarão progresso no processo de aquisição dos conhecimentos de leitura (Peixoto, Silva, Leal, & Cadima, 2006). Timmons (2008) aponta que o envolvimento das famílias tem um efeito positivo sobre o processo de escolarização, inclusive sobrepondo-se ao papel da escola.

Os estudos sobre o ambiente de leitura na família têm focado nas atividades de leitura desenvolvidas em casa, em geral o papel da leitura compartilhada de livros. Por exemplo, demonstrou que a leitura de livros ajuda na ampliação do vocabulário. Em seu estudo mostrou que crianças na educação infantil são capazes de aprendizagem de novas palavras a partir da exposição a livros de estória. Assim, o contato com a língua escrita desde cedo parece ajudar no desenvolvimento da língua oral e escrita.

Apesar das evidências indicarem que a exposição aos livros ajuda na aquisição da língua escrita e oral, as pesquisas têm mostrado que os efeitos dessa exposição são mais modestos do que se acreditava. Em consequência, há mais aspectos a serem considerados quando se trata das experiências com a leitura e a escrita em casa do que a leitura compartilhada de livros. Atividades que envolvem o desenvolvimento da alfabetização, como conhecimento do nome de letras, conceitos sobre a imprensa, também são de grande importância. Entender a natureza das atividades às quais as crianças estão expostas antes de sua escolarização iniciar é crucial, pois

atividades de natureza diferente podem ter impactos diversos no desenvolvimento da alfabetização.

Estudos canadenses tentam esclarecer essa questão. Sénéchal e seus colaboradores investigaram o papel das atividades formais e informais no desempenho da leitura das crianças em um estudo longitudinal que durou cinco anos. Esses pesquisadores investigaram dois aspectos da experiência com língua escrita em casa: a leitura compartilhada de livros (ensino informal) e o ensino mais formal da escrita feito pelos pais. As crianças tinham no início do estudo quatro e cinco anos e pertenciam a famílias de classe média no Canadá. As autoras observaram que a leitura compartilhada de livros (ensino informal) afetava os escores das crianças nas tarefas de linguagem oral e que o ensino formal da escrita influenciava os escores das tarefas de leitura e escrita. Assim, esses dois tipos de experiência na família afetam o desempenho das crianças e, afetam de forma diferente. Ao final de um ano de estudo, foi verificado que as medidas de linguagem oral contribuíram para a leitura das crianças (Sénéchal, Lefreuve, Thomas, & Daley, 1998). Assim, os autores concluíram que a contribuição da leitura compartilhada de livros para alfabetização parece ser indireta, ocorre via desenvolvimento da linguagem oral, que depois influencia a leitura, ao passo que o ensino formal da escrita contribui diretamente para a leitura.

Ao final dos cinco anos de estudo, as crianças foram reavaliadas, os resultados mostraram que a exposição aos livros se relacionou com o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão de leitura e que essas habilidades contribuíram diretamente para leitura no terceiro ano de escolaridade das crianças. As medidas de *home literacy* predisseram a leitura no primeiro ano, e a leitura no primeiro ano à compreensão de leitura no terceiro ano.

De um modo geral, esses resultados mostram que os impactos das experiências com a língua escrita em casa não se limitam aos primórdios da alfabetização, mas continuam influenciando a leitura em anos subsequentes. Apontam para importância de se pensar em promover essas experiências desde a educação infantil. Assim, como descrito, sugerem que se dividam as atividades de leitura feitas em casa em dois grupos: atividades formais e informais. As atividades formais envolvem o ensino por parte dos pais de aspectos da língua escrita, como as letras do alfabeto, escrita do nome, leitura e escrita de palavras. As atividades informais são aquelas que envolvem o desenvolvimento da leitura e escrita de forma indireta como leitura compartilhada de livros. As primeiras se assemelham a atividades de alfabetização e as segundas as atividades de letramento.

Em contraponto aos estudos que mostram a importância da leitura compartilhada, Evans, Shall e Bell (2000) estudaram a relação entre o ambiente familiar, a linguagem e o desenvolvimento da alfabetização. Os resultados desse estudo mostraram que, depois de

se controlar variáveis, tais como: a idade das crianças, a educação dos pais, os escores das crianças em tarefas como nomeação seriada rápida e medidas cognitivas. A leitura compartilhada de livros não contribuiu para as habilidades de alfabetização como nomear letras e sons no jardim de infância. Por outro lado, atividades feitas em casa, que envolviam letras contribuíam de forma modesta, mas significativa para a variância desses escores. Os resultados desses autores sugerem que a natureza das experiências com a escrita em casa tem impactos diferentes na alfabetização e no desenvolvimento da linguagem. Esses resultados relativizam a ênfase dada na literatura à leitura compartilhada de livros e as atividades informais.

A condição socioeconômica aparece com frequência associada aos processos de desenvolvimento e às consequências no desenvolvimento, como saúde e desempenho escolar. Geralmente não é a condição socioeconômica que tem influência nessas consequências, e sim fatores associados à condição socioeconômica, como os tipos de lares e bairros em que as pessoas residem e a qualidade da assistência médica, da educação escolar e de outras oportunidades disponíveis a elas (Cole & Cole, 2004). Segundo Dockrell e McShane (2000), as dificuldades das crianças são resultantes de problemas educacionais, ou ambientais, que não estão relacionados com as habilidades cognitivas da criança. Estratégias educacionais ineficientes podem afetar gravemente o nível de aprendizagem da criança.

Burgess, Hecht e Lonigan (2002) ressaltam que o nível socioeconômico reflete vários aspectos como atitudes, oportunidades e uma variedade de atividades que as crianças frequentam e realizam, mas sistematicamente é pouco útil para explicar diferenças no desempenho na alfabetização e independente do nível socioeconômico, fatores como a leitura compartilhada de livros entre pais e filhos são melhores preditores de sucesso na alfabetização do que uma mera medida de nível socioeconômico.

Dificuldades na leitura e nível socioeconômico são fatores ambientais que têm sido apontados sistematicamente na literatura PSI, tal como a afetação no desempenho das crianças. Para Mota (2014), “não é suficiente dizer que as crianças de baixo nível socioeconômico têm pouco acesso a livros e atividades que estimulam a escrita, precisamos demonstrar se de fato essas atividades influenciam o desempenho escolar e qual a proporção da variabilidade no desempenho da leitura que podemos atribuir a esses fatores”. Ainda de acordo com a autora, a variável que deve ser investigada não é o nível socioeconômico, mas as experiências às quais as crianças estão expostas, uma vez que, se a criança de baixa renda tem acesso a livros e é estimulada a ler, pode não se encontrar diferenças quanto ao desempenho na leitura entre crianças de classes sociais distintas.

Neste estudo também estudamos diferenças em nível sócio-econômico e sua relação com aquisição dos precursores da escrita. Assim, no presente estudo foram abordados dois dos principais precursores cognitivos da leitura e escrita: a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, bem como uma medida de vocabulário foi incluída na análise de dados. Há indícios de que o bom desenvolvimento desses precursores tem estreita relação com o sucesso na leitura e escrita da criança. A consciência fonológica é desses precursores, o mais bem estudado no contexto nacional e sua importância para alfabetização foi corroborada por diversos estudos (Capovilla & Capovilla, 2003; Cardoso-Martins, 1995; Guimarães, 2005 e Maluf, 2010). O conhecimento sobre o nome das letras foi estudado por Correa, Cardoso-Martins e Rodrigues (2010), que mostraram que as crianças usam seu conhecimento para representar o som das palavras. Estávamos interessados em saber se as experiências que a criança tem na família com a escrita (*Home Literacy*) estão relacionadas ao desenvolvimento desses precursores e se havia diferenças entre classes sociais nas experiências tinham com a língua escrita em casa em diferentes contextos sociais.

2 Método

2.1. Participantes

A pesquisa foi realizada em quatro turmas de quatro escolas situadas nos municípios de Niterói e São Gonçalo, duas escolas da rede particular, que atendem uma clientela de classe média e média alta, e duas outras, da rede pública, que atendem uma clientela de classe popular, com crianças na faixa de 5 a 6 anos, matriculadas no 3º período do pré-escolar. Foram coletados dados com 80 famílias, sendo 40 de escolas particulares e 40 de escolas públicas, totalizando 160 participantes. Desses 22 eram meninas e 18 meninos na escola pública e seus cuidadores, sendo que 39 dos respondentes eram mães das crianças e uma apenas a irmã mais velha. Na escola particular foram 22 meninos e 18 meninas participantes e 40 cuidadores, desses 37 eram mães e 3 eram os pais das crianças. As Tabelas 1 e 2 mostram os dados dos participantes quanto à renda familiar e à escolaridade.

Tabela 1*Porcentagem de alunos quanto às escolas quanto à renda familiar (%)*

| Renda | Escola particular | Escola pública |
|--------------------------|-------------------|----------------|
| Menos de 1 salário | 0% | 10% |
| 1 a 4 salários mínimos | 25% | 90% |
| 5 a 7 salários mínimos | 25% | 0 |
| 8 a 10 salários mínimos | 20% | 0 |
| 11 a 15 salários mínimos | 10% | 0 |
| Acima de 15 salários | 20% | 0 |

Tabela 2*Porcentagem de pais para cada escola por grau de escolaridade*

| Escolaridade | Escola particular | Escola pública |
|---------------------|-------------------|----------------|
| 1º. Grau incompleto | 0% | 10% |
| 1º. Grau completo | 22,50% | 35% |
| 2º. Grau incompleto | 10% | 5% |
| 2º. Grau completo | 5% | 50% |
| Superior incompleto | 0% | 0 |
| Superior completo | 37,50% | 0 |
| Pós-graduação | 25% | 0 |

2.2. Instrumentos

Foram aplicados os seguintes instrumentos de medida:

a) Questionário de *Home-Literacy* e Dados Sociodemográficos: (adaptado por Mota, 1998).

No presente trabalho, utilizamos um questionário adaptado por Mota (1998). Este questionário envolve questões sobre leitura compartilhada, mas também sobre atividades de leitura e escrita formal realizadas com as crianças. É um questionário estruturado e composto por vinte e quatro questões. Alguns exemplos de perguntas feitas foram: "1) Quem tem o hábito de leitura na sua casa? () Mãe ou cônjuge () Pai ou cônjuge () Irmãos () Avós () Cuidador da Criança () 2) Que tipo de material vocês leem? (A) livros para adultos; (B) livros infantis; (C) revistas; (D) jornais; (E) outros _____. Para cada resposta que indicava que a criança tinha acesso a atividade de leitura e escrita foi dado 1 ponto

no questionário. Assim para questão 1, a criança poderia pontuar de 1 a 5 pontos. O mesmo para pergunta 2.

Num estudo piloto não publicado, os índices de consistência interna do questionário foram adequados (alfa de Cronbach $> 0,7$).

b) Roteiro de avaliação de consciência fonológica - RACF: Roteiro de Santos (1996), que consiste em uma tarefa de consciência fonológica teve como objetivo verificar a dificuldade da criança em reconhecer o som inicial, final e do meio das palavras. São apresentadas séries de palavras com três itens cada, perfazendo um total de 15 itens. Os sons iniciais, finais e do meio são focados e para cada um desses grupos. Por exemplo, a criança tem que reconhecer o som "co" da palavra "copo" entre três outras palavras "cobra -sapo - lata", exemplos são apresentados para as crianças antes das séries. Santos (1996) mostrou evidências de validade experimental para essa tarefa e evidências de validade de critério, na qual se identificou sua sensibilidade para separar as crianças por série. Para a correção, foi estabelecida a seguinte pontuação: um ponto para cada acerto e zero para cada erro, podendo a criança atingir o total máximo de 15 pontos.

c) Teste de conhecimento do nome das letras - Foi aplicada uma tarefa similar a de Cardoso-Martins e Batista. Foi apresentado à criança um cartão com as letras do alfabeto dispostas em ordem aleatória para a nomeação de cada uma delas. As letras foram apresentadas individualmente em cada cartão impressa em formato maiúsculo na cor da fonte preta. Um ponto foi dado para cada letra reconhecida corretamente.

d) Teste de vocabulário - Foram utilizadas como base as pranchas do Teste de Vocabulário Auditivo Usp, forma B original de 33 itens: TVAud-B33oI para aplicação individual de Capovilla, Negrão e Damázio (2011), validado e normatizado para o desenvolvimento da compreensão da fala dos 18 meses aos 6 anos de idade. O teste consistia em pedir que a criança identificasse uma figura em uma prancha de 5 itens, totalizando 33 pranchas. Um ponto foi dado para cada letra reconhecida corretamente.

2.3. Procedimentos

O projeto foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa o trabalho foi direcionado aos responsáveis pelas crianças, através da aplicação do questionário de práticas cotidianas e levantamento sociodemográfico. As famílias foram contactadas e a permissão para a entrevista foi enviada com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Inicialmente, foi solicitada a entrevista com o

responsável da criança na escola. Essa solicitação foi atendida na escola pública, mas não na escola particular, muitos dos pais não compareciam a escola regularmente e a solução para obtermos as informações do questionário foi o envio pela criança com a solicitação que ele fosse preenchido por um responsável que conhecesse bem a rotina da criança. Trinta e sete mais e 3 pais responderam ao questionário. Na escola pública todos os respondentes foram as mães das crianças, com exceção de uma criança, cuja a irmã mais velha era a responsável pelos cuidados da criança e foi quem respondeu o questionário.

Na segunda etapa, as crianças foram entrevistadas em uma sessão de cerca de 30 minutos na própria escola. O teste de vocabulário foi o primeiro a ser aplicado. Foi dado à criança *feedback* apenas em duas pranchas "testes" diferentes das pranchas que seriam utilizadas na avaliação. Em seguida, foi aplicado o teste de conhecimento do nome das letras. As letras eram apresentadas uma a uma e o número de acertos computados. Por fim, foi aplicado o instrumento de medida da consciência fonológica. Foi solicitado à criança, em linguagem adequada à idade, para identificar as semelhanças fonêmicas nos sons iniciais, mediais e finais das palavras. Três séries de palavras foram apresentadas à criança. Na primeira série, a criança é solicitada a identificar, entre três palavras diferentes (palavras-teste), qual começa com o mesmo som que uma palavra-estímulo. Por exemplo, o som inicial da palavra "copo" (palavra-estímulo) entre as palavras testes "cobra - sapo - lata". O mesmo procedimento é repetido com as outras séries, só que com os sons finais e os do meio, respectivamente.

3 Resultados

Podemos observar que, de um modo geral, os alunos da escola particular tiveram escores mais altos que o da escola pública em todas as medidas. A Tabela 3 mostra a média e o desvio padrão para as medidas coletadas. Os resultados do teste de normalidade realizados nos dados das variáveis dependentes mostraram que todas desviam da distribuição normal, por isso optou-se por realizar análises não paramétricas.

Tabela 3

Dados descritivos (média e desvio padrão) para as variáveis no estudo

| Média (dp) | Home-Literacy | Consc. Fonol. | Nome Letras | Vocabulário |
|-------------------|---------------|------------------|----------------|--------------|
| Escola Particular | 10,80 (1,71) | 9,85 (3,06) | 7,57 (3,03) | 32,80 (0,85) |
| Escola Pública | 9,40 (1,88) | 3,22 (2,35) | 3,35 (2,85) | 31,50 (5,28) |
| Total | 10,10 (1,91) | 6,54 (4,29) | 5,46 (3,61) | 32,15 (3,82) |

Para avaliar e verificar se há relação entre as experiências com a leitura e os precursores da alfabetização utilizou-se Correlação de *Spearman* uma vez que as medidas foram adequadas para análises não-paramétricas. Os resultados da Correlação de *Spearman*, com nível de significância de 5%, encontram-se nas Tabelas 5 e mostram correlações positivas e significativas de magnitude baixa entre o Questionário de *Home-Literacy* e os precursores da leitura e escrita. Todas as correlações foram positivas e significativas, isto é quanto maior o escore no Questionário de *Home-Literacy* maior foi a pontuação no teste de consciência fonológica ($r = 0,26$; $P = 0,02$), maior o conhecimento do nome das letras ($r = 0,3$; $P = 0,008$) e maior o vocabulário ($r = 0,33$; $P = 0,002$). Houve correlações positivas e significativas também entre as outras medidas. Chamam à atenção as correlações de magnitude forte entre o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica ($r = 0,64$, $P < 0,01$).

Tabela 4

Correlações de Spearman entre os escores de Home-literacy, consciência fonológica, conhecimento do nome de letras e vocabulário

| | Consciência Fonológica | Nome de Letras | Vocabulário |
|---------------------------|---------------------------|-------------------|-------------|
| Home-Literacy | 0,26* | 0,30** | 0,33** |
| Consciência Fonológica | | 0,64** | 0,37** |
| Nome das letras | | | 0,27* |

** . Correlação significativa com $p < 0.01$ * . Correlação significativa com $p < 0.05$

A segunda questão, objeto de pesquisa deste trabalho, foi se havia diferença entre as crianças de escola pública e particular quanto ao desempenho nas experiências de leitura em casa e nos precursores da leitura. Para comparar o desempenho dos alunos das escolas públicas e privadas utilizou-se o teste U não paramétrico Mann-Whitney para amostras independentes, com nível de significância de 5%.

Os alunos das escolas particulares obtiveram escores superiores aos alunos de escolas públicas na maioria das variáveis, sendo

significativas as diferenças encontradas nas variáveis *home-literacy* ($P < 0.001$), consciência fonológica ($p < 0,001$), conhecimento do nome das letras ($p < 0,001$) e vocabulário ($P < 0,011$). É importante salientar que classe social e tipo de escola podem não ser necessariamente o mesmo constructo. É possível que se encontrem na escola particular crianças com renda baixa e na escola pública crianças com renda alta. Não é este o caso da referida amostra. Na escola particular 75% das crianças apresenta renda acima de 5 salários mínimos, ao passo que na escola pública 100% das crianças têm famílias com renda abaixo de 4 salários mínimos. Nesse sentido, para essa amostra, escolha de escola e renda familiar são constructos que se sobrepõem. Outro aspecto que precisa ser observado, no entanto, é o nível sócio econômico e a escolha da escola. Olhamos a média dos 10 alunos que pertenciam a famílias de renda familiar até 4 salários mínimos que estavam matriculados em escolas particulares. Os escores obtidos por esses alunos aproximaram-se dos outros alunos de suas escolas e não os da mesma classe social. Para *home-literacy* $M=10,5$, $dp = 2,3$; para consciência fonológica $M=9,1$, $dp= 3,9$, para conhecimento do nome das letras $M= 8,3$, $dp= 2,3$ e para o vocabulário $M = 32,3$, $dp = 1,6$.

Uma variável que tem sido demonstrada como importante para o desenvolvimento da alfabetização é a quantidade de livros que as famílias possuem em casa e as práticas de leitura compartilhadas. Comparou-se o número de livros em função da origem escolar (pública ou privada) e classe social (até 4 SM, mais do que 4 SM) utilizando teste não-paramétrico U de *Mann-Whitney*.

Os alunos de escola particular obtiveram um valor significativamente superior de livros aos da escola pública ($U = 400,0$; $p < 0,001$), assim como os alunos de maior classe social obtiveram também um valor significativamente superior aos de menor classe social ($U = 411,0$; $p = 0,001$).

Os alunos de escola particular obtiveram um valor significativamente superior de livros infantis aos da escola pública ($U = 303,0$; $p < 0,001$), assim como os alunos de maior classe social obtiveram também um valor significativamente superior ($U = 266,0$; $p < 0,001$) aos de menor classe social. Em relação à leitura compartilhada, considerou-se leitura compartilhada frequente aqueles que registravam ler mais de três vezes na semana para os filhos, 42,5% dos pais de escolas particulares e 17,5% dos pais principais de escolas públicas, indicaram cultivar o hábito de ler para os filhos na hora de dormir.

4 Discussão e conclusões

Este estudo se propôs, primeiramente, a observar as práticas familiares que envolviam o desenvolvimento dos principais precursores da leitura e escrita (consciência fonológica, conhecimento do nome das letras e aquisição de vocabulário), apontados na literatura, como de grande importância para a preparação das crianças para a escolarização formal (Capovilla & Capovilla, 2000; 2003; 2009; Capovilla & Prudêncio, 2006; Cardoso-Martins, 1995; Cardoso-Martins & Batista, 2005; Cardoso-Martins et al., 2006; Guimarães, 2005; Sénéchal, 1997; Sénéchal et al., 1998) procurando-se inferir, primeiramente, se havia relação entre os estímulos propiciados pela família e os precursores cognitivos da leitura e escrita no período que antecedia a alfabetização.

Os resultados obtidos, neste estudo, apontaram correlação positiva e significativa entre *home-literacy* e os precursores da leitura e escrita; corroborando-se a hipótese inicial de que há relação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento da consciência fonológica, do conhecimento do nome de letras e do vocabulário. Dessa forma, os dados parecem sugerir, de acordo com a referida amostra, que o ambiente em que ocorre a aprendizagem inicial é relevante no desenvolvimento sociocognitivo das crianças, no que tange aos precursores da leitura e escrita. Embora estejamos medindo os precursores da alfabetização, cabe ressaltar que dados correlacionais não estabelecem relações causais e que estudos longitudinais ou experimentais que acompanhem a criança se fazem necessários, a fim de podermos estabelecer conclusões mais firmes sobre a influência da família na aquisição da língua escrita no Brasil.

Em relação ao método comparativo entre as classes sociais, os resultados indicaram uma leve vantagem em favor das crianças de classe média, conforme já indicado por estudiosos como Sénéchal (1997). Os resultados dos testes apontaram diferenças mais significativas em favor das crianças de classe média na consciência fonológica. Embora os dados da pesquisa possam apenas inferir sobre possíveis motivos pelos quais houve um melhor desempenho das crianças de escolas particulares, os resultados parecem sugerir que a familiaridade da criança com o material de leitura e escrita desde cedo, facilita o desempenho da criança quando ela chega à escola. Neste ponto, a diferença no número de livros encontrada nas residências, pode contribuir para ilustrar a diferença das duas realidades.

Uma limitação do estudo atual foi a de não avaliar a frequência da matrícula das crianças na educação infantil. A participação na educação infantil pode ter influenciado o desempenho das crianças também e a influência da família ter sido menor do que o atual estudo aponta. Porém, ressaltamos que a comparação entre as duas classes sociais indicou que as famílias de classe média passam mais tempo desenvolvendo atividades precursoras da alfabetização e que

esse investimento de tempo beneficiou as crianças no desenvolvimento de atividades precursoras da alfabetização. Assim, ainda que a educação infantil possa ter um papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança, os dados apontam que as experiências familiares também são importantes. Estudos futuros podem estabelecer a contribuição da variância dessa variável para aquisição da alfabetização das crianças, e esta questão será especialmente importante no caso das crianças que possuem mais dificuldades para aprender. Essas são questões que precisam ser investigadas em estudos longitudinais já que a correlação entre essas variáveis está sendo demonstrada na nossa cultura.

Cabe, contudo, mencionar que a simples presença de material de escrita em casa, como, por exemplo, bíblia, livros de adulto e infantis não significa necessariamente que tais materiais sejam usados regularmente como instrumento de mediação entre pais e filhos. Um dado preocupante é o de que embora todas as crianças da amostra tenham indicado gostar de ouvir histórias, apenas 42,5% dos cuidadores principais de escolas particulares e 17,5% dos de escola pública indicaram possuir o hábito de ler regularmente para a criança. Foi considerado como hábito a frequência igual ou superior a três vezes por semana. Isso possibilita-nos questionar o quanto os pais têm delegado à escola a educação dos filhos. Tal situação não ocorre apenas no Brasil. Strasser e Lissi (2009) realizaram estudo com 126 crianças chilenas e seus pais, de variadas classes sociais. Os resultados demonstraram que apenas 54% dos pais entrevistados declararam terem lido para seus filhos na última semana. Em países desenvolvidos as taxas de leitura diária não ultrapassaram o percentual de 60%. Para as autoras da pesquisa, as questões culturais ligadas às práticas de leitura transcendem as questões meramente econômicas (Strasser e Lissi, 2009).

Não é tão simples chegarmos à conclusão de que as condições econômicas associadas à classe social é um fator determinante do contato com a língua escrita. Observou-se que crianças com renda familiar entre 1 e 4 salários mínimos, que estão matriculadas em escolas particulares têm desempenho semelhante as das crianças de mesma escola e não do mesmo nível sócio econômico. Esses dados sugerem que questões ligadas à escolaridade e/ou o investimento dos pais na educação dos filhos podem compensar possíveis desvantagens econômicas.

Outra limitação do presente estudo foi a de não ter ampliado a amostra de pais que recebiam até quatro salários mínimos, cujos filhos estavam matriculados em escolas particulares com bom nível de desempenho. Uma amostra ampliada poderia nos informar, se estes pais possuem significativamente mais livros que os de escola pública, com mesma renda familiar, e se realizam mais atividades de *Home Literacy*.

É importante salientar também que as escolas que participaram do estudo apresentavam, na medida de suas propostas (particulares e públicas), estruturas e condições físicas semelhantes. Sabemos, que essas condições físicas não garantem que o uso dos materiais, como livros, bibliotecas e salas de recursos e informáticas sejam feitos de forma efetiva.

As escolas brasileiras apresentam universos bem distintos, seja em relação à formação dos professores, material disponível, ou mesmo referente a questões de segurança para acesso. No cenário mundial, o Brasil aparece entre os países com os piores índices de investimento em educação. Segundo a ONU (2011) (Programa da UNESCO no Brasil 2011 – 2012, baseados nos dados de 2006), considerando somente o ensino fundamental, o gasto total por estudante (em US\$) apresentou os seguintes valores: Japão (10.606,80), Estados Unidos (9.253,60) Chile (2.215,00) e Brasil (973,30). Não basta cobrar do governo e das instituições de ensino melhores resultados. A aprendizagem deve ser estimulada desde cedo e sua responsabilidade não pode ser atribuída exclusivamente à escola. O saber espontâneo dos progenitores constitui um importante transmissor de legados culturais entre as gerações e deve permear a criação dos filhos.

Independente do universo escolar em que esteja inserida a criança, ações como a contação de estória, o manuseio de material de escrita como jornais e revistas, o desenho de letras nos materiais mais variados ou a tentativa de decifrar rótulos de produtos caseiros constituem atividades simples e de custo relativamente baixo, podendo aumentar o interesse das crianças pela aprendizagem e consequentemente ajudando a diminuir o fracasso e a evasão escolar futuros.

Referências

- Apel, K. (2010). Kindergarten children's initial spoken and written word learning in a storybook context. *Scientific Studies in Reading, 14*(5), 440-463.
- Burgess, R. S., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home-literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*, 408-426.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócioeconômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*, 07-24.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2003). *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memmon.

- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. A. (2009). Consciência fonológica e a importância para a aquisição da linguagem escrita. In: M. Mota (Ed.). *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Capovilla, F. C., Negrão, V. B., & Damázio, M. (2011). *Teste de Vocabulário Auditivo e Teste de Vocabulário Receptivo: Validados e normatizados para o desenvolvimento da compreensão da fala dos 18 meses aos 6 anos de idade*. São Paulo: Memmon.
- Capovilla, F. C., & Prudêncio, E. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: Normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica*, 5, 189-203.
- Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A. C. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidências de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 330-336.
- Cardoso-Martins, C., Michalick, M. F., & Pollo, T. C. (2006). O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 53-59.
- Cagliari, L. C. (2012). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Chaney, C. (1994). Language Development, Metalinguistic Awareness and Emergent Literacy Skills of 3years-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *Desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Corrêa, M. F., Cardoso-Martins, C., & Rodrigues, L. A. (2010). O conhecimento do nome das letras e a sua relação com o desenvolvimento da escrita: Evidência de adultos iletrados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 161-165.
- Dockrell, J., & McShane, J. (2000). Compreensão das dificuldades de aprendizagem: Um enfoque cognitivo de referência. In J. Dockrell, & J. McShane (Eds.). *Crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma abordagem cognitiva* (pp. 11-32). Porto Alegre: Artmed.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home-literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-77.
- Guimarães, S. R. K. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita: O papel das habilidades metalinguísticas*. São Paulo: Vetor.
- Maluf, M. R. (2010). Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In S. R. K. Guimarães, & M. R. Maluf (Eds.). *Aprendizagem da linguagem*

- escrita: Contribuições de pesquisa, coleção psicologia da linguagem* (pp. 17-32). São Paulo: Vetor.
- Mota, M. M. P. E. (2014). Home-literacy e alfabetização: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia Argumento*, 32(78), 109-115.
- Mota, M. M. P. E. (2008). A pesquisa de intervenção no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. In L. R. Castro, & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau.
- ONU (2011). *Programa da UNESCO no Brasil 2011-2012*. Recuperado em 08 de fev. de 2014, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>
- Peixoto, C., Silva, M., Leal, T. & Cadima, J. (2006, Outubro). *Desenvolvimento da Literacia Emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no 6.º encontro nacional / 4.º internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração, Braga.
- Philips, B. M. & Burgess, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Society for the Scientific Study of Reading*, 13(2), 146-174.
- Santos, A. A. A. (1996). A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e escrita. In: F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. Souza, & R. P. Brenelli (Eds.), *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 213-247). Petrópolis: Vozes.
- Scarborough, H.S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 145-302.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- 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*, 33, 96-116.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children reading skill. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Suehiro, A. C. & Santos, A.A. A. (2011). Roteiro de avaliação da consciência fonológica (RACF). *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 147-154.
- Strasser, K. & Lissi, M.R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of kindergarten Chilean children. *Society for the Scientific Study of Reading*, 13(2), 175-204.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Timons, V. (2008). *Challenges in researching family literacy*. *Canadian Psychology*, 49(2), May 2008, 96-102.

Endereço para correspondência

Carla Valério Cardoso

Universidade Salgado de Oliveira

Programa de Pós-graduação em Psicologia

Rua Marechal Deodoro, 263, Centro, CEP 24030-060, Niterói - RJ, Brasil

Endereço eletrônico: carlacardosoposbio@gmail.com

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota

Universidade Salgado de Oliveira

Programa de Pós-graduação em Psicologia

Rua Marechal Deodoro, 263, Centro, CEP 24030-060, Niterói - RJ, Brasil

Endereço eletrônico: mmotapsi@gmail.com

Recebido em: 19/01/2015

Reformulado em: 25/04/2015

Aceito para publicação em: 03/05/2015

Notas

* Mestre em Psicologia – Universidade Salgado de Oliveira.

** Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Salgado de Oliveira - e do PPGPS/UERJ. Doutora em Psicologia.