

Práticas de literacia familiar – Conceções de papel e perceções de eficácia em famílias de crianças no início de escolaridade: Estudo longitudinal

Lourdes Mata

Patrícia Pacheco

Maria José Mackaaij

Resumo: As famílias podem ter um importante papel no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Os estudos sobre Literacia Familiar têm mostrado que as práticas de literacia desenvolvidas pelas famílias com as crianças poderão facilitar o processo de aprendizagem. Para além disso, as perceções de eficácia e de papel dos pais também podem ser determinantes na forma como estes apoiam e envolvem os filhos. Neste sentido acompanhamos durante dois anos um grupo de 47 crianças (no 1º e 2º ano de escolaridade) e suas famílias com o objetivo de caracterizar as práticas de literacia familiar, as perceções de eficácia e conceções de papel dos pais. Caracterizámos, nas crianças, as emoções e motivação face à leitura. Constatámos que as práticas de literacia de Ensino, ao longo dos 2 anos, foram sempre mais frequentes que as Lúdicas. Por outro lado, verificámos, durante o 1º ano um aumento de práticas de literacia conjuntas, embora no 2º ano se tenha observado um decréscimo significativo. As conceções de papel dos pais no início do 1º ano apareceram significativamente correlacionadas com as práticas de literacia no final do 2º ano, e com as emoções dos filhos face à leitura. Assim, quanto mais os pais no início da escolaridade dos filhos acreditavam que era seu papel desenvolverem práticas de literacia partilhadas, mais prazer e menos aborrecimento face à leitura relatavam os filhos no final do 2º ano. A autoeficácia dos pais no início do 1º ano também surgiu associada às práticas desenvolvidas no final do 2º ano. Os resultados serão discutidos realçando a importância de se estar atento às crenças parentais e valorizar as práticas de literacia familiar.

Palavras-chave: Práticas de literacia familiar, Conceções e autoeficácia dos pais, Emoções.

Introdução

O meio familiar é um contexto particularmente relevante na promoção do desenvolvimento da literacia da criança (DeBaryshe, 2000;

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

Evans, Fox, Cremaso, & McKinnon, 2004; Norman, 2007; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). No entanto, para compreender melhor a diversidade de práticas e oportunidades de contacto com a linguagem escrita existentes nas famílias é importante ter em consideração as concepções dos pais tanto no que se refere à percepção do seu papel/responsabilidade como à sua autoeficácia no apoio à aprendizagem dos filhos (Bingham, 2007; DeBaryshe, 2000; Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005; Lynch, 2006; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2011, 2013). Em termos gerais, as crenças são construídas a partir de normas culturais e das vivências individuais de cada família ligadas às características do meio familiar e aos comportamentos e natureza das interações entre pais e filhos (Norman, 2007; Weigel et al., 2006). As concepções de papel dos pais por vezes divergem bastante, sendo que alguns sentem que a sua ação tem impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de concepção, subvalorizando o seu papel no desenvolvimento da literacia (Weigel et al., 2006). Por exemplo, mães com crenças mais convergentes com uma perspetiva funcional e lúdica da literacia, desenvolvem estratégias orientadas para a discussão com a criança durante as situações que vão ocorrendo no seu dia-a-dia, evidenciam mais o gosto de ler e promovem experiências mais frequentes de leitura. Por outro lado, mães com concepções mais consonantes com uma perspetiva convencional e formal da aprendizagem da leitura e escrita parecem envolver-se menos com os filhos em atividades de literacia, sendo mais orientadas para práticas específicas ligadas ao treino de competências e ensino (Norman, 2007; Pacheco & Mata, 2011; Weigel et al., 2006).

Para além da relevância das concepções de papel, para uma melhor compreensão das motivações dos pais para o envolvimento no apoio aos filhos, é importante considerar outras variáveis. Entre estas Hoover-Dempsey e Sandler (1997) consideram que a percepção de autoeficácia dos pais para apoiar os filhos nas aprendizagens é uma variável relevante para o seu envolvimento. Os pais quando tomam a decisão de se envolverem ou participarem no processo de aprendizagem dos filhos, escolhem atividades específicas de acordo com a

percepção relativamente às suas capacidades. Alguns estudos (e.g., Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al. 2005) referem que os pais, que apresentam um forte sentido de autoeficácia, irão estabelecer metas mais elevadas e sentir-se-ão mais comprometidos em alcançá-las, assumindo mais iniciativas e envolvendo-se mais nas atividades dos filhos.

Se estas variáveis mais cognitivas (crenças e percepções dos pais) são pertinentes para compreender a literacia familiar, os aspectos afectivos e motivacionais constituem também uma dimensão importante. Em particular alguns estudos têm realçado o papel das emoções positivas na aprendizagem (e.g., Fredrickson, 2013; Pekrun, 2014; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007). Tem sido referido que as emoções positivas, como o prazer de aprender, pode aumentar o interesse e motivação dos alunos. Além disso, este tipo de emoções ajudam a lembrar memórias positivas e avaliar positivamente o valor e a competência para resolver tarefas (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2007). Segundo Pekrun (2014) os pais parecem ter um contributo importante no desenvolvimento das emoções dos filhos, não só nos anos pré-escolares como nos anos seguintes.

Estas emoções positivas vivenciadas no dia-a-dia podem desempenhar um papel importante na vida dos sujeitos tal como é explicitado por Fredrickson (2013). Para esta autora as emoções positivas podem influenciar através de dois tipos de processos distintos, mas complementares: *alargar* e *construir* (*broaden/built*). Assim, as emoções positivas podem *alargar* a atenção e a forma como os recursos do sujeito são mobilizados, conduzindo a padrões de pensamento mais criativos, flexíveis e integradores. Deste modo potenciam a *construção* de novos recursos (sociais, intelectuais, psicológicos, físicos) e um melhor funcionamento (Fredrickson, 2013). Esta teoria permite-nos ter uma nova perspectiva tanto sobre o papel adaptativo das emoções positivas como sobre o seu efeito duradouro para além do momento específico em que são vivenciadas. Considera-se assim, que as emoções positivas são elementos essenciais para o bom funcionamento e bem-estar dos sujeitos pois para além de ampliarem o foco da atenção e pensamento, também promovem a construção de novos

recursos pessoais e o aumento da resiliência, conduzindo a espirais de bem-estar (Fredrickson, 2013).

Objetivos

No seguimento do que foi referido, desenvolvemos este estudo com três objetivos principais: (1) Caracterizar as práticas de literacia familiar e analisar de que modo se alteram com a progressão na escolaridade; (2) Compreender se as concepções dos pais no início do 1º ano escolaridade dos filhos estão relacionadas com práticas de literacia familiar no final do 2º ano; (3) Compreender se as concepções dos pais no início da escolaridade dos filhos aparecem associadas com as emoções destes face à leitura no final do 2º ano.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 47 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade e respectivos pais. O estudo foi longitudinal e contou com três momentos de avaliação. Uma primeira avaliação no início do 1º ano de escolaridade (M1), um segundo momento no final do 1º ano de escolaridade (M2) e um terceiro momento no final do 2º ano de escolaridade (M3). O estatuto sociocultural dos pais era diferenciado.

Instrumentos

Relativamente aos instrumentos para recolha de dados junto dos pais, foram utilizados três instrumentos: (1) Questionário de práticas de literacia familiar; (2) Questionário sobre as crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura; e (3) Questionários de autoeficácia dos pais na aprendizagem da leitura. Para a recolha de dados junto das crianças utilizámos uma Escala de Emoções.

Instrumentos dos pais

Para caracterizar as práticas de literacia familiar, tivemos como referência o instrumento de Mata e Pacheco (2009) considerando somente 2 dos 3 tipos de práticas nele contempladas – Atividades de Treino e Ensino e Atividades Lúdicas. Para além disso, foram feitas algumas adaptações aos itens uma vez que o instrumento inicial era destinado a famílias de crianças em idade pré-escolar e os participantes deste estudo frequentavam já a escolaridade obrigatória. A dimensão de Atividades de Treino e Ensino ficou constituída por 11 itens que se referiam a atividades específicas do ensino da linguagem escrita (e.g.: “*Costumam escrever coisas dos trabalhos de casa com o vosso filho(a)?*”). A dimensão Atividades Lúdicas integrou 12 itens que descreviam alguns momentos de lazer ou de tempos livres (e.g., “*Costumam ler histórias com ou para o vosso filho(a)?*”). Os itens deste questionário eram de resposta fechada, onde os pais tinham que se posicionar numa escala de resposta de 5 pontos de acordo com a frequência com que ocorriam as referidas situações (Com muita Frequência a Nunca), Relativamente às propriedades psicométricas deste instrumento, verificámos existir uma boa consistência interna com *Alfas de Cronbach* de .91 para a dimensão de Atividades de Treino e Ensino; e de .86 para a dimensão de Atividades Lúdicas. Foi também calculada uma medida global (Total) resultante das várias medidas parcelares com um *Alfa de Cronbach* de .95.

De forma a caracterizar as concepções dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura, utilizámos o questionário “Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura” (Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2011, 2013), contemplando duas dimensões: Papel no Ensino, constituído por 6 itens, com um *Alfa de Cronbach* de .93 (e.g., *É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas*); Papel na abordagem Funcional e Lúdica com 9 itens com um *Alfa de Cronbach* de .95 (e.g., *É importante que os pais chamem a atenção para as coisas escritas que existem em casa*). Foi também calculada uma medida global considerando os itens das duas dimensões, tendo esta

medida um valor de *Alfa de Cronbach* de .95. As respostas foram dadas numa escala tipo Likert de 6 pontos (desde o “Discordo Completamente” ao “Concordo Completamente”).

Para compreender as percepções de autoeficácia dos pais foi utilizado um questionário que ficou composto por 16 itens. A análise factorial deste instrumento permitiu evidenciar duas dimensões: Autoeficácia para o Ensino e Histórias, constituída por 10 itens com um *Alfa de Cronbach* de .96 (e.g., *Sei como ensinar o meu filho(a) a escrever algumas palavras e frases; Consigo despertar o interesse do meu filho(a) durante a leitura de histórias*) e a dimensão Autoeficácia para atividades do Dia-a-dia com 6 itens *Alfa de Cronbach* de .88 (e.g., *Tenho facilidade em integrar o meu filho(a) em atividades de leitura no dia-a-dia*). A medida global integrando a totalidade dos itens evidenciou um *Alfa de Cronbach* de .94. A resposta aos itens era dada pela concordância com as afirmações, numa escala de resposta tipo Likert de 6 pontos (desde o “Discordo Completamente” ao “Concordo Completamente”).

Instrumento das crianças

Com o objetivo de compreender e caracterizar as emoções dos filhos face à leitura, utilizámos uma escala que foi adaptada a partir do trabalho de Pekrun, Lichtenfeld, Killi e Reiss (2007) *Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School (AEQ-Elementary School)* relativa às emoções associadas à aprendizagem da matemática (Mata, Mackaaij, & Calado, s.d). Os itens da escala aplicada foram redigidos de modo a contemplarem afirmações relativas à leitura.

Esta escala ficou constituída por 21 itens, divididos em 3 subescalas: (1) Prazer; (2) Aborrecimento; (3) Ansiedade. Os itens são apresentados sob a forma de afirmações e é solicitado à criança que indique como se sente quando está a fazer a atividade descrita na afirmação (e.g., Prazer: *Eu gosto de ler*; Aborrecimento: *Aborreço-me ler porque me canso*; Ansiedade: *Quando leio fico nervoso*). Para cada emoção as respostas são dadas numa escala tipo Likert de 5 pontos pictórica, com um conjunto de 5 faces, com expressões onde a emoção

representada apresenta diferentes intensidades, de modo a que as crianças indiquem o grau com que sentem a referida emoção. A escala apresenta duas versões, uma masculina e outra feminina em que difere o género das imagens da escala de resposta. Os itens das três dimensões (Prazer/Aborrecimento/Ansiedade) apresentaram valores de consistência interna de .81, .83 e .80, respectivamente.

Resultados

Práticas de Literacia Familiar

Relativamente ao nosso primeiro objectivo que visava caracterizar as práticas de literacia familiar, verificámos (Figura 1) que os pais desenvolviam mais práticas de Ensino do que práticas Lúdicas em qualquer um dos momentos de avaliação.

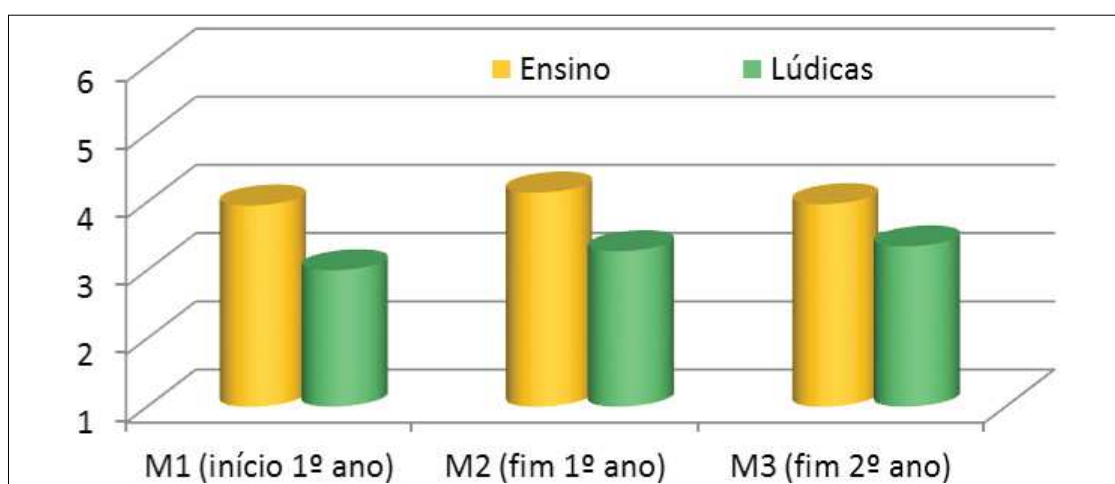


Figura 1. Frequência de práticas de literacia familiar

Analisámos, através do teste *t-student* para amostras emparelhadas, a comparação entre cada tipo de prática nos vários momentos de avaliação e constatámos serem significativas as diferenças entre as práticas de ensino e lúdicas nos três momentos [M1 – $t(46)=-13.28$, $p<0.001$; M2 – $t(46)=-9.958$, $p<0.001$; M3 – $t(41)=-8.588$, $p<0.001$].

Uma vez que houve uma avaliação longitudinal, procurámos analisar de que modo as práticas em geral (Total), e as específicas (Lúdicas e Ensino) evoluíram ao longo dos dois anos (Figura 2). Podemos constatar que as práticas Lúdicas foram aumentando ao longo dos vários momentos enquanto as de Ensino aumentaram nos dois primeiros momentos, verificando-se um decréscimo no último momento, no 2º ano.

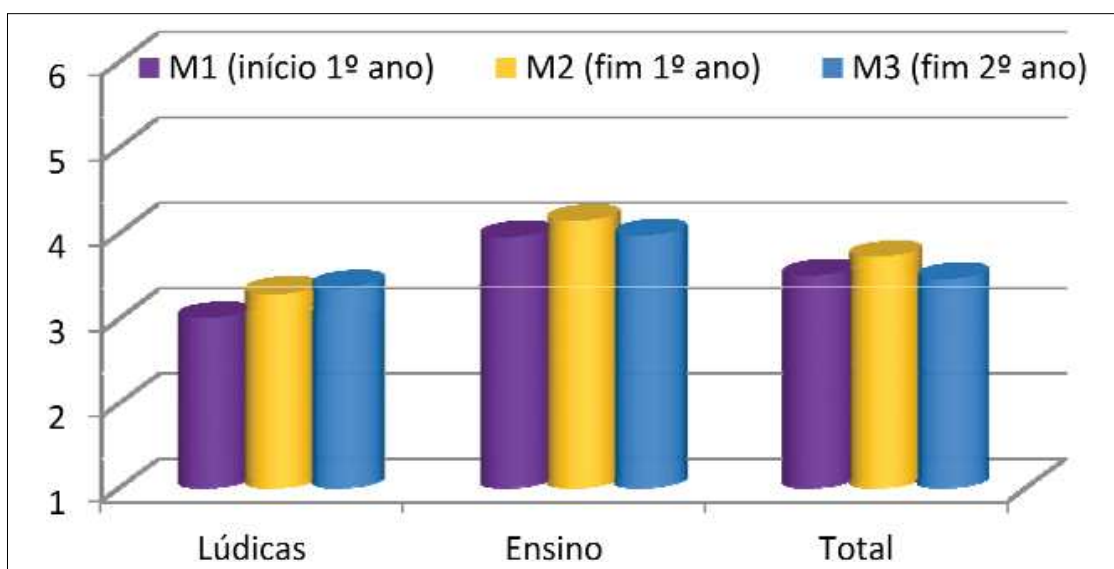


Figura 2. Frequência de práticas de literacia familiar nos três momentos de avaliação

De modo a verificar a significância destas alterações usámos o teste *t-student* para amostras emparelhadas verificando-se que o aumento das práticas Lúdicas foi sempre significativo ao longo dos dois anos (M1-M2 – $t(46)=-3.90$, $p<0.001$; M2-M3 – $t(41)=-4.192$, $p<0.001$) No que se refere às práticas de Ensino só o aumento no primeiro ano se mostrou significativo (M1-M2 – $t(46)=-2.03$, $p=0.047$), não sendo estatisticamente significativo o decréscimo no último ano. Considerando os dois tipos de práticas em conjunto (Total) verificámos um aumento durante o 1º ano de escolaridade e um decréscimo no final do segundo ano (M1-M2 – $t(46)=-3.39$, $p=0.001$; M2-M3 – $t(41)=-3.09$, $p=0.004$).

Concepções dos pais e práticas de literacia familiar

Um outro objetivo deste estudo prende-se com a análise da relação entre as concepções dos pais e a frequência e tipo de práticas de literacia desenvolvidas na família. Focámo-nos na análise de dois tipos de concepções: as de papel e as de autoeficácia. Para responder a este objetivo correlacionámos as concepções dos pais no início da escolaridade dos filhos (M1) e as práticas relatadas no final do 2º ano (M3).

Os dados relativos às correlações entre as concepções de papel e as práticas de literacia estão apresentados na Tabela 1. Pela sua análise podemos observar que a única associação significativa é a relativa às concepções de papel funcionais e lúdicas (M1) que aparecem associadas somente com as práticas de literacia lúdicas (M3).

Tabela 1

Correlações entre concepções de papel dos pais na avaliação inicial (M1) e as práticas de literacia no final do segundo ano (M3)

Crenças – Papel dos pais (ano 1 – inicial, M1)		Práticas dos pais (ano 2 – M3)		
		Lúdicas	Ensino	(Gerais) Total
Ensino	rs	.215	.074	.164
	sig	.202	.662	.332
Funcional/Lúdico	rs	.329*	.127	.260
	sig	.047	.453	.120
Geral	rs	.297	.111	.232
	sig	.074	.513	.167

Nota. N=37, **significativo para $p<0.01$, *significativo para $p<0.05$.

De acordo com estes resultados, constatamos que os pais que no início da escolaridade dos filhos (M1) acreditavam que tinham um papel e responsabilidade numa abordagem funcional e lúdica da aprendizagem da leitura são os que desenvolvem mais práticas lúdicas com os seus filhos no final do 2º ano, ou seja quase 2 anos depois (M3).

Uma análise semelhante foi realizada sobre as percepções de autoeficácia dos pais. Estas foram caracterizadas em dois tipos (Histórias/Ensino e Dia-a-dia), para além do uso de uma medida global considerando estes dois aspetos em conjunto. Quando correlacionada a autoeficácia dos pais

no início da escolaridade dos filhos (M1) com as práticas de literacia familiar desenvolvidas no final do 2º ano (M3) encontraram-se algumas associações significativas (Tabela 2). Tanto a medida de autoeficácia Geral como a de autoeficácia para desenvolverem práticas de literacia integradas no seu quotidiano (Dia-a-dia) aparecem positivamente correlacionadas com as práticas Lúdicas desenvolvidas com as crianças no final do 2º ano ($r=.366$, $p<0.05$ e $r=.423$, $p<0.01$).

À semelhança dos resultados sobre a associação entre as conceções de papel e as práticas de literacia familiar, são novamente as práticas lúdicas que se destacam e que apresentam uma associação positiva e significativa.

Tabela 2

Correlações entre a percepção de autoeficácia no momento inicial (M1) e as práticas de literacia familiar no final do 2º ano (M3)

Autoeficácia dos pais (ano 1 – inicial M1)		Práticas dos pais (ano 2 – M3)		
		Lúdicas	Ensino	Gerais (Total)
História/Ensino	rs	.307	-.002	.163
	sig	.064	.993	.336
Dia-a-Dia	rs	.423**	.078	.276
	sig	.009	.646	.098
Geral	rs	.366*	.030	.213
	sig	.026	.860	.205

Nota. N=37, **significativo para $p<0.01$, *significativo para $p<0.05$.

Desta forma, as práticas de literacia que implicam uma abordagem lúdica da leitura parecem estar associadas não só à importância que os pais têm sobre o seu papel na aprendizagem da leitura, mas também à percepção de autoeficácia dos pais.

Conceções dos pais e emoções dos filhos face à leitura

O nosso terceiro objetivo visava compreender de que modo as conceções de papel e de autoeficácia dos pais estariam associadas ao tipo de emoções que os seus filhos referiam sentir face à leitura.

Uma caracterização breve sobre as emoções relatadas pelas crianças ao longo dos 2 anos está representada no gráfico da Figura 3.

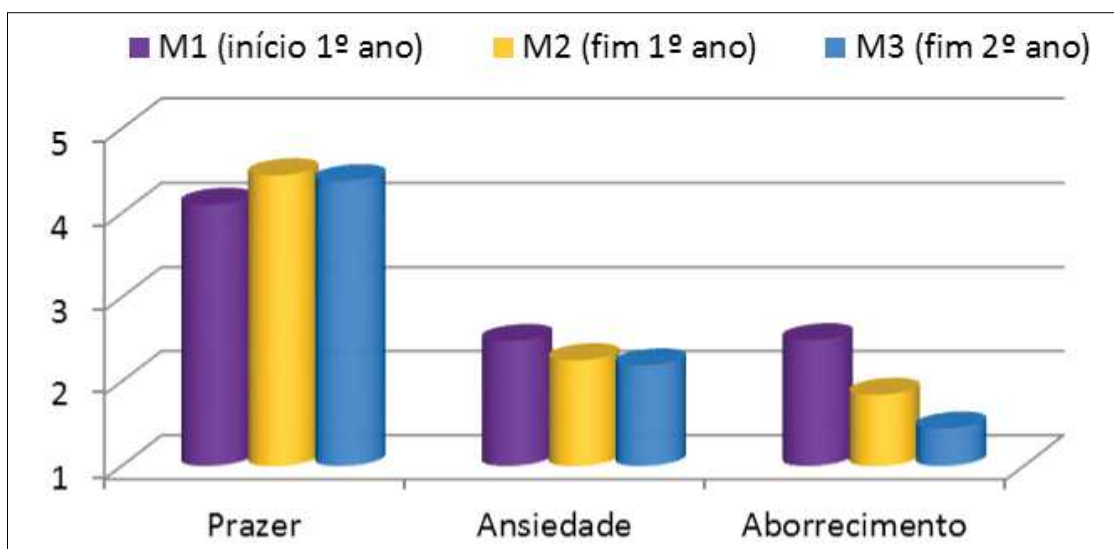


Figura 3. Emoções das crianças face à leitura nos três momentos de avaliação

Como podemos constatar o Prazer pela leitura é a emoção que surge mais referida, enquanto as emoções negativas (Ansiedade e Aborrecimento) são menos referidas em qualquer um dos momentos do estudo. Contudo, enquanto a Ansiedade se mantém relativamente estável, o Aborrecimento em momentos de leitura decresce significativamente entre o M1 e o M2 [$t(46)=2.98$ $p=0.004$], sendo essa diferença ainda mais acentuada no M3 [$t(46)=4.08$ $p<0.001$].

No que se refere à relação das emoções dos filhos face à leitura e as concepções dos pais, à semelhança dos tratamentos realizados anteriormente, focámo-nos no estudo das correlações entre as concepções iniciais dos pais (M1) e as emoções dos filhos no final do 2º ano (M3). Na Tabela 3 verificamos que, quando os pais possuem concepções de papel mais centradas numa abordagem lúdica e funcional no M1, os seus filhos no final do 2º ano referem sentir mais Prazer ($r=.402$, $p=0.005$) e menos Aborrecimento com a leitura ($r=-.315$, $p<0.05$). Concepções de papel mais focadas no Ensino e treino das competências dos filhos não se mostraram significativamente associadas às emoções dos filhos.

Tabela 3

Correlações entre emoções dos filhos no final do segundo ano e o papel dos pais na avaliação inicial

		Emoções dos Filhos face à Leitura (ano 2 – M3)		
		Prazer	Ansiedade	Aborrecimento
Crenças – Papel dos pais (ano 1 – inicial, M1)				
Funcional/Lúdico	rs	.402**	-.163	-.315*
	sig	.005	.273	.031
Ensino	rs	.233	-.039	-.232
	sig	.114	.794	.117
Geral	rs	.347*	-.120	-.291*
	sig	.017	.424	.047

Nota. N=47, **significativo para $p<0.01$, *significativo para $p<0.05$.

Globalmente (Papel Geral) podemos verificar que quando, no início do 1º ano de escolaridade, os pais consideram que é seu papel apoiarem os filhos tanto recorrendo a abordagens lúdicas e funcionais como mais estruturadas e direcionadas para o ensino, os seus filhos no final do 2º ano têm tendência a vivenciar mais emoções positivas e menos emoções negativas face à leitura.

A análise das correlações entre as crenças de autoeficácia dos pais no início (M1) e as emoções dos filhos no final do 2º ano (M3) só se mostraram significativas para a emoção Aborrecimento. Verificámos que os alunos cujos pais logo no início do 1º ano se sentem mais seguros e eficazes para os apoiar em atividades de leitura e escrita em geral, e em atividades de Ensino e leitura de Histórias, têm tendência para se sentirem menos Aborrecidos em atividades de leitura no final do 2º ano (AE-Geral $r=-.349$, $p=.037$; AE-Histórias/Ensino $r=-.427$, $p=.009$).

Discussão

A caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar tem sido desenvolvida consistentemente nos últimos anos em Portugal (e.g., Mata, 2002; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata,

2011, 2013). Contudo, ainda pouco trabalho existe nesta área com crianças no início da escolaridade e muito menos em estudos longitudinais. Ao caracterizarmos as práticas de literacia em três momentos distintos (início e final do 1º ano e final do 2º ano) obtivemos alguns dados relevantes. Por um lado, à semelhança do que já se tinha verificado para as crianças em idade pré-escolar (e.g., Mata & Pacheco, 2009; Pacheco & Mata, 2011, 2013), também aqui é referido desenvolverem-se com mais frequência atividades de ensino e de treino da linguagem escrita, do que atividades lúdicas e de ocupação de tempos livres. Isto acontece desde o início da escolaridade e mantém-se sempre ao longo dos dois primeiros anos. De qualquer forma, constatámos um aumento das práticas lúdicas ao longo dos dois anos sendo este resultado um pouco surpreendente pois em estudos anteriores tinha-se verificado que as práticas de leituras de histórias diminuía com a entrada na escolaridade (e.g., Mata, 1999). Uma explicação para esta diferença pode estar relacionada com o facto de, em duas das turmas que participaram em determinados momentos ter existido uma parceria com a biblioteca tendo as crianças participado em atividades mensais de leitura e sendo promovida a requisição de livros, aumentando assim as oportunidades de leitura na escola e na família. Outra explicação para o aumento das práticas lúdicas prende-se com o facto de a medida de práticas Lúdicas não se restringir à leitura de histórias, contemplando jogos diversos, legendas de filmes e outras situações, sendo assim uma medida mais abrangente. Este resultado pode então ser um bom indicador pois, como Gambrell (2015) refere, hoje em dia não basta ensinar a ler, é também necessário ensinar as crianças a quererem ler e desenvolverem hábitos de leitura. A melhor forma de o fazer é usando ‘tarefas de literacia autênticas’ que promovam um aumento da motivação. As atividades são autênticas não só quando são usadas no dia-a-dia, em vez de serem direcionadas essencialmente para o ensino, como também quando proporcionam experiências significativas e funcionais. As atividades lúdicas e de ocupação de tempos livres na família podem assim cumprir esta função na promoção de hábitos de leitura e no vivenciar emoções positivas e desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Contudo, face

aos dados obtidos parece importante trabalhar no sentido de aumentar a frequência com que este tipo de práticas são desenvolvidas em ambiente familiar, pois continuam ainda a ser muito mais frequentes as tarefas mais escolarizadas, com o objetivo central de ensinar a ler e a escrever e, conseqüentemente, menos autênticas na perspectiva de Gambrell (2015).

Em trabalhos anteriores com crianças em idade pré-escolar, as práticas mais lúdicas e as integradas nas rotinas do dia-a-dia já tinham sido valorizadas ao aparecerem associadas aos conhecimentos emergentes de literacia das crianças (Mata & Pacheco, 2009). Eram as crianças das famílias onde se desenvolviam mais este tipo de práticas que tinham um conhecimento mais aprofundado sobre a funcionalidade da linguagem escrita e conceptualizações mais avançadas denotando um maior conhecimento sobre as convenções subjacentes à escrita e à leitura (Mata & Pacheco, 2009). Há assim que promover o uso da leitura e da escrita funcional, contextualizada e lúdica pelas crianças, tanto na escola como na família, pois este tipo de tarefas cumpre uma função muito específica não só na aprendizagem como na ligação e envolvimento das crianças com a leitura.

Sabendo que a iniciativa dos pais para se envolverem no apoio à educação dos filhos depende muito das suas concepções tanto sobre o seu papel como sobre a sua autoeficácia (Hoover-Dempsey et al., 2005) também procurámos analisar este aspeto no âmbito das atividades de literacia. Os resultados que obtivemos mostraram que tanto as crenças de papel como as de autoeficácia apareceram associadas às práticas desenvolvidas, sendo esta associação significativa somente para as práticas de literacia Lúdicas. Coerentemente, os pais que acreditavam ser seu papel apoiar os filhos em atividades mais funcionais e lúdicas mais frequentemente as desenvolviam. Quanto mais confiantes estavam os pais nas suas competências para envolver os filhos, mais frequentemente eram identificadas práticas de literacia Lúdicas. Tendo em conta que estas práticas são mais contextualizadas e associadas a momentos de utilização da linguagem escrita com uma função específica, para além de serem agradáveis, parece-nos importante que intencionalmente se reforce este papel dos pais para promoverem

abordagens à leitura e à escrita mais integradas nas suas rotinas, com um cariz funcional e também mais lúdicas e de ocupação de tempos de lazer. Deste modo não se transpõem linearmente para contexto familiar as práticas mais escolarizadas, mas os pais desempenham um papel central no apoio à aprendizagem da linguagem escrita com atividades que fazem sentido nas suas realidades e vivências.

As crenças dos pais sobre o seu papel para uma abordagem mais lúdica e funcional também se mostraram diferenciadoras nas emoções que os seus filhos sentiam face à leitura, relatando estes mais Prazer e sentirem-se menos Aborrecidos, quando os pais consideravam que era seu papel promover esse tipo de abordagem mais holística e integrada nas suas vivências. O Prazer, enquanto emoção positiva pode desempenhar um papel importante na aprendizagem pois pode aumentar o interesse e motivação dos alunos, e associa-se ao valor e à competência para resolver tarefas (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2007). Além disso, tal com Frederickson (2013) refere, uma emoção positiva permite não só facilitar a mobilização de recursos cognitivos e como utilizá-los de forma mais aprofundada, conduzindo ao desenvolvimento de novas competências e recursos. As perceções de autoeficácia dos pais (Geral e para o Ensino/Histórias) surgiram relacionadas inversamente com os níveis de Aborrecimento sentido face à leitura, o que também é um resultado importante, já que a diminuição de emoções negativas associadas à leitura, pode ser um elemento facilitador para se criarem hábitos de leitura.

Globalmente, estes resultados evidenciam a importância das crenças dos pais não só para o tipo e frequência das práticas de literacia que desenvolvem, como para a sua relação com as emoções que as crianças experienciam face à leitura. Há assim que estar atento e, intencionalmente, valorizar a participação dos pais, respeitando os seus contextos familiares e fazendo-os sentir-se competentes. A aprendizagem da leitura e escrita não deve ser encarada como uma competência exclusiva da escola, mas um trabalho desenvolvido em parceria com as famílias. Esta parceria será mais eficaz se houver respeito pelo papel e especificidades de cada um dos parceiros, conduzindo a um trabalho que permita a convergência e sintonia entre práticas familiares e

práticas dos professores. Para isso, parece-nos pertinente que os professores: (1) conheçam as concepções e práticas dos pais sobre leitura e escrita; (2) utilizem estratégias e atividades que ajudem a sensibilizar os pais para a importância das práticas lúdicas e quotidianas no desenvolvimento da vertente funcional e lúdica da leitura e escrita; (3) integrem, de forma holística, a dimensão lúdica aos aspetos mais formais e convencionais do processo e aprendizagem da leitura e escrita. Deste modo será possível através de uma conjugação de competências e abordagens, trabalhar desde cedo para a formação de leitores envolvidos que, segundo Guthrie e Wigfield (2000), são intrinsecamente motivados, leem por variadas razões, são estratégicos nos seus comportamentos de leitor, e são socialmente interativos sobre as suas leituras.

Referências

- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Evans, A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141.
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and built. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in Experimental Psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Burlington: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403-422). New York: Longman.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parent motivations for involvement in their children's education. In E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40-56). NY: Teachers College Press.

- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Mata, L. (1999) Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, XII(1), 65-77.
- Mata, L., Mackaaij, M. J., & Calado, M. (s.d. submetido). Emoções face à leitura no 1º ano de escolaridade – Projeto 'L.E.R. Cãofiante'.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.
- Norman, R. (2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Dissertation Master of Education, Brigham Young University.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(s) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação –Psicologia Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2011). Literacia familiar: relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais. *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, XXXI(3), 217-234.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.

