



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

OS PAIS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

SARA RITA TORRES SÉCIO

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Educacional

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES n° 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

A maioria das pessoas afirma que numa dissertação, os agradecimentos são a melhor parte de se escrever. De certa forma concordo. É um momento que se torna possível descrever o percurso realizado e concluir que de facto, a construção do conhecimento é feita de forma coletiva. Durante o meu percurso, foram muitas as pessoas que, de distintas formas, colaboraram voluntariamente ou mesmo sem o saber.

À minha orientadora, Doutora Lourdes Mata, pela partilha do saber, pela enorme paciência, disponibilidade, orientação do meu trabalho, assim como pelas críticas, correcções e sugestões feitas durante a orientação até ao último momento.

À Professora Margarida Alves Martins, pela ajuda na análise estatística e sobretudo pela sua boa disposição durante todo o processo que de certa forma contribuiu para aumentar a minha motivação na elaboração da tese.

Às minhas queridas amigas e colega Joana e Patrícia pelo incansável apoio moral, orientação e permanente disponibilidade, que me permitiram encontrar informações e soluções que em muito contribuíram para a execução desta tese.

Aos meus colegas de mestrado, pelas inúmeras trocas de impressões, correcções, comentários ao trabalho e momentos de entusiasmo partilhados em conjunto.

A todos os pais que aceitaram participar no meu estudo, e que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder aos questionários

Acima de tudo, pelo inestimável apoio familiar que preencheu as diversas falhas que fui tendo por força das circunstâncias, e pela paciência e compreensão reveladas ao longo destes anos.

Por fim, ao ISPA, faculdade da qual me orgulho pertencer e na qual passei os melhores momentos como estudante durante todo o meu percurso académico.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objectivo debruçar-se sobre o envolvimento dos pais na aprendizagem da literacia dos filhos, nomeadamente perceber quais as crenças dos pais de como é feita essa aprendizagem, qual a importância que os pais podem ter na mesma, e em que sentido é que os pais se sentem mais eficazes na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos. Pretende ainda perceber que tipo de práticas de literacia (dia-a-dia, entretenimento e treino) é mais predominante entre os pais assim como a sua relação com as diferentes variáveis. Os participantes deste estudo são constituídos por 70 pais com filhos em idade pré-escolar de quatro escolas do ensino pré-escolar. Relativamente aos instrumentos foram utilizados quatro questionários entregues aos pais. Os resultados evidenciaram que os pais apresentam uma abordagem mais holística sobre a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, que as crianças aprendem de forma mais contextualizada, tendo em conta os meios que estão à sua (ex.: livros que podem fomentar a sua motivação). Verificou-se também que os pais sentem-se mais eficazes em actividades mais lúdicas e de entretenimento, sobretudo na leitura de histórias, como também atribuem uma maior importância a esse nível na aprendizagem da leitura e escrita. Todavia, verifica-se que apesar de se percepcionarem como mais eficazes e mais responsáveis ao nível das histórias, no que respeita às práticas, são as práticas de treino (ex.: ensinar as letras) que apresentam uma média mais elevada.

Palavras-chave: práticas de literacia, percepção de eficácia, responsabilidades/papel e concepções de aprendizagem

ABSTRACT

This work has as main objective look into the involvement of parents in their children's learning literacy, particularly perceive the parents' beliefs on how this learning is done, how important that parents may have in it, and in what sense is that parents feel more effective in reading and writing for children. Would also like to see that kind of literacy practices (day-to-day, entertainment and training) is more prevalent among parents as well as their relationship with the different variables. The participants in this study consist of 70 parents with children in preschool four schools teaching preschool. For instruments used four questionnaires were given to parents. The results showed that parents have a more holistic approach to learning about reading and writing, i.e. that children learn in a more contextualized, taking into account the means that are at your (e.g. books that can enhance their motivation). It was also found that parents feel more effective in more recreational activities and entertainment, especially in storytelling, but also attach great importance to this level in reading and writing. However, it appears that in spite of percept as more effective and more responsive to the level of the stories, as regards the practice, are the training practices (e.g. teach letters) having a higher average.

Keywords: literacy practices, perceived effectiveness, responsibilities / roles and conceptions of learning

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1. Literacia	7
2.2. Literacia Emergente	9
2.3. Literacia Familiar	11
2.3.1. Conceptualização	11
2.3.2. Envolvimento Parental e literacia	13
2.3.3. Práticas de literacia familiar	16
2.3.4. Práticas de literacia familiar e competências de literacia	19
2.3.5. Crenças parentais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita	21
2.3.6. Percepção de papel e sentido de responsabilidade dos pais na literacia familiar	23
2.3.7. Percepção de eficácia e envolvimento parental	24
III. Problemática	27
3.1. Apresentação das hipóteses.....	29
3.2. Variáveis	31
IV. MÉTODO.....	31
4.1. Design do estudo.....	31
4.2. Participantes.....	32
4.3. Instrumentos.....	33
4.4. Procedimentos.....	38
V. Análise dos dados	39
VI. Discussão dos resultados	45
VI. Considerações Finais.....	51
Referências Bibliográficas.....	54
ANEXO 1 – Questionário “ Práticas de literacia familiar”	63
ANEXO 2 – Questionário “Os pais e a aprendizagem da leitura e escrita”	66
ANEXO 3 - Questionário “ A aprendizagem da leitura e escrita”	67
ANEXO 4 – Questionário “Eu, o meu filho(a) e a leitura e escrita”	68
ANEXO 5 – ANALISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA	69
ANEXO 6 – ANÁLISE DESCRITIVA	73
ANEXO 7 – CORRELAÇÕES	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	44
Tabela 2	45
Tabela 3	47
Tabela 4	48
Tabela 5	49
Tabela 6	54
Tabela 7	55
Tabela 8	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação entre as práticas dos pais	39
Figura 2 - Comparação entre os tipos de concepção dos pais	40
Figura 3 - Comparação entre os tipos de Papéis dos pais.....	40
Figura 4 - Comparação entre os tipos de Eficácia dos pais	41

I. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal intuito debruçar-se sobre as questões da literacia, destacando a sua definição, bem como a literacia familiar, sendo que esta última será abordada de forma mais aprofundada.

Este tema representa uma mais valia ao nível da investigação, uma vez que permite compreender alguns dos factores que estão inerentes à aprendizagem da leitura e se a família possui ou não um papel preponderante nesse processo.

É possível verificar que de acordo com as últimas décadas, a família tem vindo a possuir um reconhecimento crescente sendo encarada como o contexto de vida mais significativo para o ser humano. Neste sentido, os investigadores têm vindo a direccionar o seu foco de atenção para a influência que a família desempenha no desenvolvimento individual, nomeadamente, o desenvolvimento psicossocial do indivíduo e também educacional (Bradley e Corwin, 2000; Devrets, Benton e Bradley, 1996; Fontaine, Campos e Musitu, 1992; Gonçalves, 1997; Hoffman, 1991; Jaycox e Repetti, 1993; Kenny e Donaldson, 1991; Kurdek e Sinclair, 1988; Ryan, Solberg e Brown, 1996; Perosa, Perosa e Tam, 1996; Repetti, Taylor e Seeman, 2002; Schultheiss e Blustein, 1994; Strage, 1998 citado por Silva, 2003).

Todavia, constata-se que este interesse encontra-se associado à verificação de que a família assegura a continuidade do ser humano de geração em geração, sendo um contexto de transmissão de cultura e desenvolvimento e é o primeiro contexto de socialização do indivíduo promovendo, deste modo, um processo progressivo de individuação, socialização e aprendizagem (Gonçalves, 1997; Musitu, Román e Gutiérrez, 1996 citado por Silva, 2003).

Portugal apresenta índices de literacia da leitura muito baixos, pelo que têm vindo a ser implementadas medidas a nível nacional, no sentido de inverter esta situação. À escola compete minimizar desigualdades advindas de contextos familiares diversos. Sendo a leitura um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade, o ensino deve contribuir para o aumento dos hábitos de leitura dos alunos, promovendo a formação de leitores e contribuindo para o sucesso educativo dos alunos, preparando-os para o exercício de uma cidadania responsável e activa (Neves, 2010).

Constata-se que a investigação sobre a relação escola-família tem vindo progressivamente a ser alvo de um enfoque mais aprofundado, devido à relevância que possui no desenvolvimento e na aprendizagem da criança (Lourenço, 2008).

A família possui um papel privilegiado no processo educativo das crianças, assim, os pais, irmãos e outros familiares, como primeiros educadores, constroem e desenvolvem o ambiente familiar que influencia fortemente o desenvolvimento cognitivo da criança (Lourenço, 2008). Porém, existe um conjunto diversificado de variáveis e de factores que influenciam a forma como os pais percebem a escola e de que modo incentivam a criança no processo de aprendizagem, de entre alguns factores, pode-se referir as próprias experiências educativas vivenciadas pelos pais enquanto estudantes. Deste modo, a qualidade do ambiente familiar é fundamental para a aprendizagem da criança durante a infância dado que à medida que a criança começa a interagir com outras instituições como a escola, a família continua a filtrar e interpretar essas influências educativas (Villas-Boas, 2001 citado por Salgado et al 2011).

No entanto, deve-se também ter em consideração, que o conceito “família” tem sofrido alterações profundas, uma vez que a família tradicional está a ser substituída por alternativas familiares diversas, existindo actualmente por exemplo, muitas famílias monoparentais. A estes factores acrescem a limitação do tempo disponível para o acompanhamento dos filhos e o baixo nível de escolaridade dos pais, dificultando ainda mais as tarefas que a família tem de desempenhar (Lourenço, 2008). Por outro lado, Afonso (1993, p. 138) refere que as expectativas de participação das famílias, muitas vezes não passam disso, na medida em que o conteúdo do conceito de participação é pouco abrangente, e quando feito de uma forma mais alargada, é entendido como intromissão.

Ainda no que respeita ao envolvimento dos pais, é possível referir que alguns estudos de entre os quais é possível destacar o de Leal, Peixoto, Silva & Cadima, (2006), demonstram que as famílias exercem diferentes tipos de práticas de literacia familiar, o que por sua vez influencia os resultados obtidos nas competências de literacia dos seus filhos.

De acordo com Vygotsky (1987), a criança desde que nasce integra-se numa história e numa cultura: a história e a cultura de seus antepassados, próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção do seu desenvolvimento. Ao longo dessa construção estão presentes: as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança, no seu grupo familiar. Assim, o ambiente familiar onde ocorre a aprendizagem é criado através de interações complexas que se

estabelecem entre a criança e os pais, sendo o ambiente familiar influenciado pelas vivências passadas destes adultos (Vigotsky, 1987).

De igual modo, as características sócio-demográficas da família podem constituir-se como variáveis preditoras do desempenho académico da criança (Haveman & Wolfe, 1995 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011). No entanto, resultados de um estudo desenvolvido por Davis-Kean (2005 citado por Salgado et al 2011), indicam que as dificuldades económicas dos pais não limitam necessariamente o desempenho escolar da criança, uma vez que é possível que os pais enquanto agentes educativos encontrem um equilíbrio entre as exigências escolares e um ambiente familiar emocionalmente estável e estimulante. Segundo o mesmo autor, grande parte das investigações neste domínio têm-se focado, essencialmente, na influência dos rendimentos da família no desempenho da criança e pouca atenção foi prestada ao papel que a educação dos pais pode ter no desempenho escolar dos filhos.

Ao papel que a família tem na relação com a escola designa-se comumente por envolvimento parental.

O envolvimento parental na educação exige a compreensão das interações complexas entre as estratégias de intervenção, a motivação dos pais, a interação familiar, a aprendizagem dos alunos, a metodologia seguida pelos professores e o próprio clima da escola, como nos refere Colgan (1997 citado por Reis, 2008), num estudo, em que fez a síntese de mais de dez anos de investigação sobre o envolvimento parental e a influência da família na escola, tendo dado particular ênfase aos trabalhos desenvolvidos por Conner (1990 citado por Reis, 2008); Davies (1994 citado por Reis, 2008); Davies e Johnson (1996 citado por Reis, 2008); Epstein (1994 citado por Reis, 2008); Moles (1982 citado por Reis, 2008), e Seeley (1989 citado por Reis, 2008), pretendendo deste modo incentivar todas as escolas a seguirem uma política de aproximação às famílias.

Para este autor, o envolvimento parental na educação não se limita ao ensino em casa, das matérias escolares, quer directamente quer indirectamente através de perguntas ou da resolução de exercícios, mas também através da criação de outras situações. Um ambiente, em que os pais passam mais tempo com os filhos, falam com eles, discutem os problemas da escola e do trabalho de casa e lhes transmitem expectativas positivas, aumenta as ligações emocionais e a confiança entre pais e filhos (Reis, 2008).

Ao longo destes últimos anos tem surgido múltiplas transformações na estrutura familiar devido às profundas mutações económicas, sociais e culturais. Existem vários factores, de entre os quais é possível destacar, o aumento da taxa de divórcios, com o

consequente elevado número de crianças a viver com um progenitor, fragmentação da família alargada, com ausência dos avós e outros adultos significantes, o número crescente de famílias monoparentais, a destruição das relações de vizinhança nas zonas urbanas, o afastamento geográfico do lar e do local de trabalho e o crescente número de mulheres a trabalhar fora de casa (Marques, 1997 citado por Reis, 2008).

Actualmente, verifica-se que existe uma nova visão e um novo posicionamento sobre o papel dos pais e da própria criança e sobre o seu contributo para o processo de aprendizagem, uma vez que antigamente este processo era encarado de modo mais técnico, uma vez só um técnico detinha conhecimentos para iniciar e controlar o desenvolvimento das crianças no domínio da leitura e da escrita (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 1999). Deste modo, os pais eram praticamente excluídos do processo de aprendizagem, ou então a sua participação não era valorizada, enfatizando-se única e exclusivamente as tarefas escolares. Assim e tal como já foi referido, o papel dos pais e de toda a família ganha novo enfoque no processo de aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que passaram a ser considerados como elementos relevantes, cuja participação deve ser mobilizada, de modo a tornar a aprendizagem da linguagem escrita mais natural e significativa (Mata, 1999).

Tendo em conta o que acabou de ser referido, as primeiras interações que a criança realiza face à literacia, vão permitir com que estas contactem e a descubram de forma funcional; os pais servem de modelos quando utilizam a escrita; os pais incentivam e apoiam os filhos nas descobertas que estes vão realizando.

O ambiente familiar em que se processa a aprendizagem é criado, segundo a definição de Harry (1992 citado por Reis, 2008, p.63), “através das interações complexas que se estabelecem entre as crianças e os adultos e é influenciado pelo passado destes, bem como pelas condições sócio-culturais e sócio-políticas existentes para além da própria família”.

Deste modo, é relevante tentar compreender qual a influência da família, nomeadamente as práticas que tendem a adoptar; o seu papel/responsabilidade; a sua percepção de eficácia na aprendizagem da literacia e as suas crenças e concepções de como é adquirida essa aprendizagem. A revisão da literatura aponta também para o facto de a aprendizagem da leitura e da escrita estar totalmente enraizada a ser encarada como um processo que ocorre na escola, porém, o desenvolvimento de competências da leitura e da escrita começam a ocorrer antes da escolarização (Félix, 2008). Assim, compreender e promover o desenvolvimento da leitura e escrita em crianças antes que elas entrem na educação formal é essencial para garantir o seu sucesso escolar (Snow, Burns & Griffin, 1998 citado por Oliveira, Beto, Silva & Maringá, 2006).

Neste sentido e tendo em conta a temática em análise, parece relevante abordar os conceitos que constituem variáveis objecto de investigação.

Assim, o conhecimento sobre as crenças que os pais possuem sobre a literacia poderá constituir uma variável crítica no âmbito da literacia familiar, uma vez que estas parecem influenciar e orientar as práticas de literacia que os pais desenvolvem nas actividades com os filhos (Bingham, 2007; DeBaryshe *et al.* 2000; Lynch, 2006, Norman, 2007; Weigel, Martin & Bennet, 2006 citado por Mata & Pacheco, 2011). Tendo em conta a relevância das crenças dos pais nas práticas adoptadas, é possível destacar que pais com um nível de literacia mais elevado tendem a acreditar que a literacia emergente começa na família, assumindo os pais um papel relevante junto dos filhos no desenvolvimento de práticas mais funcionais ou práticas dia-a-dia (Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009) (*e.g. escrever receitas culinárias*) e práticas mais lúdicas de leitura e escrita ou práticas de entretenimento (Mata, 2002, 2006; Lourenço, 2007; Mata & Pacheco, 2009) onde a leitura de histórias parece ter um papel relevante.

De forma mais concreta, pode-se referir que, as crenças sobre literacia referem-se “às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o que é ser literado” (Norman, 2007 citado por Mata & Pacheco, 2010, p.567). No entanto, além da percepção que os pais têm, uns sentem que o seu papel tem impacto nas competências de literacia dos filhos, comparativamente com outros pais que não possuem o mesmo tipo de crença, assim, uns subvalorizando o seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos que os outros (Weigel, Martin, & Bennet, 2006 citado por Mata & Pacheco, 2010).

Com efeito, para que um ambiente familiar fosse favorável à aprendizagem, o que era importante era o tipo de actividades e atitudes dos pais, ou seja, aquilo que os pais faziam com os seus filhos e não necessariamente aquilo que eram ou sabiam. Esta noção veio abrir novas perspectivas a toda uma área de intervenção junto da família (Reis, 2008).

Neste sentido, este estudo será subdividido em seis capítulos, nomeadamente a introdução, na qual será apresentada a relevância do trabalho, o segundo capítulo diz respeito à revisão da literatura que abordará a definição de literacia, a de literacia emergente e a de literacia familiar, envolvimento parental e destacará alguns pontos fulcrais no que respeita às variáveis em análise (práticas de literacia familiar e competências de literacia; crenças parentais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita; percepção de papel e sentido de responsabilidade dos pais na literacia familiar e percepção de eficácia e envolvimento parental, o terceiro capítulo

refere a problemática, principais hipóteses enunciadas e variáveis em estudo. O quarto capítulo descreve a metodologia adoptada, dando especial enfoque à caracterização da amostra, dos procedimentos, instrumentos. O quinto capítulo destaca os resultados do estudo, bem como a discussão dos mesmos, por fim, o último capítulo refere as principais conclusões obtidas com base na reflexão dos resultados obtidos pelos elementos da amostra com base na aplicação dos questionários.

II. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Literacia

“A existência humana é uma tarefa permanente de “leitura” da vida: “ler” a vida é escrever e reescrever o mundo.”
Rosa (2008)

No que respeita à conceptualização de literacia, é possível referir que não existe uma definição única, constatando-se que esta temática é alvo de diferentes abordagens, sendo que o tema pode ser encarado como algo complexo, sendo influenciado por diversos factores, assim e segundo Benavente, (1996) existem muitas definições de literacia. No fundo, todas elas se relacionam com a capacidade de o indivíduo compreender textos impressos e comunicar através da escrita nas actividades do dia-a-dia, em casa, no trabalho e na comunidade.

Assim, de modo a descrever e analisar a componente comunicativa e funcional da linguagem escrita, foi introduzido o conceito de Literacia (Benavente & Rosa, 1996), cuja operacionalização tem como base a existência de múltiplos níveis e tipos de competência de leitura e escrita. O termo literacia, tem sofrido uma evolução e depende sobretudo do contexto histórico e sócio-cultural em que é considerado. Também Benavente (1996, p.74) refere que: “literacia é um conceito relativo e socialmente construído pelo que as suas competências têm que ser vistas por referência aos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas”

O conceito de literacia, surgiu em meados dos anos 90, em Portugal, e tornou-se alvo de enfoque no panorama da investigação em ciências sociais (Benavente et al, 1996) e (Costa & Ávila, 1998 citado por Gomes, 2005).

Tendo em conta o carácter complexo do conceito, não existindo unanimidade na sua conceptualização, assim, existem muitas definições de Literacia – todas elas se relacionam, no seu âmago, com a capacidade de o indivíduo compreender textos impressos e comunicar através da escrita nas actividades do dia-a-dia, em casa, no trabalho e na comunidade, com vista a alcançar os próprios objectivos.

O conceito de literacia traduz, exactamente, a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas — a leitura, a escrita e o cálculo — para o processamento da informação escrita contida em diferentes suportes nas suas vidas do dia-a-dia (Benavente et

al, 1996) e (Costa & Ávila, 1998 citado por Gomes, 2005). De forma mais detalhada, e concretizando no plano substantivo, a literacia “coloca a ênfase no uso das competências de leitura, escrita e cálculo, ao mesmo tempo que pressupõe a existência de um contínuo de competências que pode ser medido através dos níveis de proficiência da utilização da informação escrita contida em diferentes suportes” (Gomes, 2005, p.71).

De acordo com a literatura, o conceito de literacia, foi sofrendo alterações significativas ao longo do tempo, paralelamente às mudanças na sociedade, vida e cultura, deste modo, a literacia já não é concebida como uma capacidade que é apenas desenvolvida durante os primeiros anos de escolaridade, sendo agora vista como um conjunto de competências, conhecimentos e estratégias que os indivíduos vão construindo ao longo das suas vidas, em vários contextos e através da interacção quer com os seus pares, quer com as comunidades nas quais participam, de entre os quais se pode destacar o papel preponderante da família (Benavente et al., 1996).

Assim, apesar da grande complexidade associada à definição do conceito de literacia, parece ser consensual de que a dimensão básica que lhe subjaz é a de que se trata de um processo de construção (e produção) de significados veiculados por instrumentos semióticos de natureza (eminente) sócio-cultural (Castell & Luke, 1986; Gee, 1996; Lankshear & Knobel, 1997; Barton, 2007) citado por Pereira (2008).

A palavra literacia tem sido utilizada para conceptualizar um novo conceito sobre as capacidades de leitura e escrita. Esta distingue-se da alfabetização por não ter em conta o grau de escolaridade a que esta está ligada. Entenda-se por alfabetização o acto de ensinar e de aprender. Já na literacia, esta traduz-se na capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas), de leitura, escrita e de cálculo, escapando-se assim a categorizações dicotómicas como “analfabeto” e “alfabetizado” (Benavente et al., 1996).

Anteriormente, as perspectivas que abordavam o conceito de literacia, associavam-se ao termo “*reading readiness*” (maturidade ou prontidão para a leitura). Segundo estas abordagens, só após a criança dominar algumas perícias consideradas básicas para se aprender a ler e escrever é que poderia iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo feita essencialmente em contexto escolar formal (Teale e Sulzby, 1996 citado por Mata & Marques, 2010). Os pais e todos os outros elementos fora do contexto escolar eram praticamente excluídos.

Assim, na literacia, a aprendizagem inicial da leitura e escrita requer que a criança reconheça os sons da língua, conceptualize que estes sons variam nas palavras tal como

variam os símbolos na escrita, e que associe os sons à sua grafia (Sulzby & Teale, 1996; Scarborough, 2001; citado por Fernandes, 2004), além de conhecer regras e convenções associadas aos materiais escritos. Também Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad (1993, citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011), definem literacia como o uso de informação impressa e escrita que permite funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios.

Segundo Gillen e Hall (2003 citado por Roberts, Djonov & Torr, 2008) a promoção da literacia deve ocorrer de forma precoce nas crianças, nomeadamente em idade pré-escolar, pois como afirmam, a literacia começa antes do ensino formal. Estamos, assim, perante um novo conceito de literacia – a literacia emergente, também designada por literacia precoce.

2.2. Literacia Emergente

A literacia emergente pode ser caracterizada como um processo construído nas experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, experiências, práticas e interações estas que, se ajustadas permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar (Ribeiro, 2005).

A sensibilidade para os sons da língua que a criança vem desenvolvendo desde o berço é fundamental para a sua capacidade de perceber e manipular a estrutura sonora – fonológica – das palavras. As palavras são compostas por unidades mínimas de som denominadas fonemas. A tomada de consciência destas unidades fonológicas permitirá à criança perceber regularidades sonoras em diversas palavras e estabelecer associações entre a estrutura oral e impressa (Fernandes, 2004).

A literacia emergente é, segundo Whitehurst e Lonigan (2001 citado por Fernandes, 2004), o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentais anteriores à aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interacção com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas. Neste processo encontramos três conjuntos de competências fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura escrita posteriores: competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico.

A literacia emergente engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita,

abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento (Whitehurst & Lonigan, 1998 citado por Fernandes, 2004), relacionando-se com os primeiros passos que as crianças percorrem até à aquisição do mundo da leitura e escrita.

O estudo da literacia emergente é, segundo Haney & Hill (2004 citado por Cruz, 2011), um fenómeno recente, que tem vindo a valorizar o papel de factores como as experiências de escrita, a consciência fonológica e a acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes em que as crianças se inserem.

Esta nova perspectiva, encara a literacia não apenas como uma capacidade cognitiva, mas também como uma actividade socio-psico-linguística (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata & Marques, 2010). Deste modo, é valorizada a dimensão social inerente à literacia emergente, nomeadamente o contributo dos contextos familiares e da comunidade (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata & Marques, 2010)

Actualmente, este conceito, tem vindo a ganhar uma concepção de maior amplitude e complexidade, originando novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, nos diversos contextos. São então considerados os processos sociais que estruturam as práticas individuais e colectivas da escrita e da leitura, seja por meios informais ao longo da vida ou em situações externas à escola (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata & Marques, 2010).

Considera-se que é através dos múltiplos contactos com a leitura e a escrita, de forma directa ou indirecta mediada pelos outros, que se vai dando a apreensão da linguagem escrita.

O carácter social da literacia é também evidenciado por outros autores como Barton e Hamilton (1998 citado por Mata, 2002), que consideram que a literacia só pode ser entendida enquanto prática social, e que um estudo sobre literacia deve contemplar as pessoas, as actividades sociais, e os pensamentos e significados.

Também Alves Martins (1994) refere que a criança tem representações sobre a linguagem escrita antes do início no ensino formal e é através das interacções com os outros, sendo que as suas representações se vão transformando.

Silva (2003) evidencia a importância das crianças adquirirem competências de literacia antes da entrada na escola, de forma a combater o insucesso escolar, revelando uma evolução significativa nesse campo.

Investigações que foram sendo realizadas, destacaram a importância que deve ser atribuída aos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem escrita e oral que a criança dispõe aquando a entrada para a escola, considerando este um aspecto fundamental a ter em conta num processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 2005).

Podemos então afirmar que existem diversas práticas que envolvem a escrita em múltiplos domínios da vida, nomeadamente, leitura em contexto escolar, leitura em contexto profissional e leitura em contexto de lazer, entre outros não formalizados.

2.3. Literacia Familiar

2.3.1. Conceptualização

Decorrente destas abordagens sobre o papel da família no desenvolvimento da literacia, surge, a partir da década de 80, o conceito de Literacia Familiar, nomeadamente com os trabalhos de Taylor (1983 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011).

Os mesmos autores destacam que, é unânime a posição de vários autores ao considerar que o termo Literacia Familiar, se situava numa abordagem descritiva, procurando descrever modos como, em contexto familiar, os diversos membros da família aprendem e usam a literacia nas suas vidas em casa e na comunidade. A definição do conceito de literacia familiar inclui a diversidade de modelos de educação, as estratégias utilizadas, as crenças sobre a aquisição da linguagem oral e escrita e a acessibilidade a livros (Cook, 2009 citado por Gomes, 2005).

Nesta linha de pensamento, vários trabalhos foram desenvolvidos por diversos autores que, tal como Taylor (1983, 1995 citado por Mata, 2002) procuraram identificar práticas, descrever a sua utilização e caracterizar a frequência com que estas eram desenvolvidas em contexto familiar (Anderson & Stokes, 1984; Teale, 1989 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011).

Os eventos que promovem a emergência da literacia ocorrem especialmente em casa. Estes eventos baseiam-se em permutas comunicacionais que permitem à criança vivenciar e explorar os momentos/materiais e desenvolver novas competências linguístico-comunicacionais.

É largamente aceite a relevância das competências de literacia emergente na aprendizagem da leitura e escrita. Para além do jardim-de-infância, o ambiente familiar é considerado um contexto particularmente importante que favorece a aquisição destes conhecimentos muito antes do processo de aprendizagem formal iniciar

O contexto familiar é um dos contextos principais na aquisição de conhecimentos precoces da linguagem escrita. Este contexto tem vindo a ser cada vez mais valorizado como elemento de estudo, conduzindo a um novo conceito denominado por literacia familiar.

A literacia familiar ocorre durante as rotinas diárias da vida, onde os pais, os filhos e os membros da família utilizam a literacia na sua casa e comunidade. Porque as crianças desenvolvem as suas capacidades de leitura e escrita à medida que vão crescendo, os pais são os primeiros professores da criança.

A investigação diz-nos que as crianças mais novas que participam em conversas, que lêem regularmente, que têm livros em casa, têm um bom começo nas capacidades de leitura e escrita quando entram na escola (Ribeiro, 2005). Quando lêem livros interessantes que as crianças conseguem compreender, incluindo alguns sobre famílias culturas, a leitura torna-se mais significativa e interessante. Conversas com a criança sobre livros e partilhar as suas histórias promove a imaginação e abre portas para novos mundos.

O conceito de literacia família encontra-se também associado a programas específicos direccionados para a promoção do desenvolvimento da literacia no ambiente familiar (os quais podem contemplar, ou não, uma articulação com os contextos educativos nos quais a criança está integrada (Pahl, & Kelly, 2005 citado por Cruz, 2011).

A Comissão para a Literacia Familiar, da International Reading Association (Morrow, Paratore & Tracey, 1994 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011, p. 92) “na sua tentativa de definição deste conceito faz o levantamento de sete princípios considerados básicos: i) a literacia familiar abrange a forma como os pais, as crianças e outros membros da família, utilizam a literacia em casa e na sua comunidade; ii) surge naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia; iii) a literacia familiar pode incluir a utilização de desenhos ou escrita para partilhar ideias, produzir recados ou cartas, fazer listas, ler e seguir instruções, partilhar histórias e ideias lendo ou escrevendo; iv) as situações de literacia familiar podem ser iniciadas propositadamente por um dos pais, ou podem ocorrer espontaneamente enquanto pais e crianças desenvolvem as actividades diárias; v) as actividades de literacia familiar podem reflectir a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas; vi) as actividades de literacia familiar podem ser iniciadas por entidades ou instituições externas. Estas actividades têm frequentemente o objectivo de apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos de literacia escolar, por pais, crianças e famílias; e vii) as actividades de literacia iniciadas por entidades externas podem incluir leitura de histórias, realizar trabalhos de casa ou escrever composições ou relatórios”.

Assim, nas últimas décadas, a investigação tem considerado que as experiências que as crianças têm no contexto familiar devem ser consideradas como potenciais fontes de influência na aquisição dos conhecimentos emergentes de literacia (Cadima, Leal & Peixoto, 2008).

2.3.2. Envolvimento Parental e literacia

O envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos constitui uma daquelas questões em torno das quais parece haver elevado consenso social. Nos mais diversos quadrantes sociais surgem manifestações relativas ao reconhecimento da sua importância.

O envolvimento parental é definido, pela literatura, como os recursos que os pais dedicam aos filhos aos níveis comportamental, cognitivo-intelectual e pessoal (Silva, 2002 citado por Gonçalves, 2010).

Segundo o modelo de Eccles e Harold (Eccles e Harold, 1996), o envolvimento parental é visto como resultado das influências tanto dos pais como dos professores, funcionando como um preditor do sucesso da criança. Este modelo é ainda responsável por abordar diferentes formas da escola e pais influenciarem o desempenho académico das crianças, tais como; as características da família/pais; características do bairro/comunidade; características das crianças; características dos professores; características de clima geral e da estrutura escolar. (Eccles e Harold, 1996).

Diversos estudos têm relacionado o grau de envolvimento parental a um conjunto de benefícios que condicionam a qualidade das aprendizagens, a aquisição e o desenvolvimento de competências, o desempenho escolar e os resultados académicos das crianças e jovens, de entre os quais é possível referir, os estudos de Durkin (1966 citado por Villas-Boas, 2010), que foram dos primeiros a demonstrar o papel marcante dos pais nas tarefas de emergência da literacia. De acordo com esta perspectiva, o empenho e a proximidade familiar são destacados como factores cruciais para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, oferecendo motivação e apoio para a criança iniciar esta nova etapa da sua vida.

Existem ainda outros estudos que destacam o papel das actividades desenvolvidas pelas famílias em conjunto com as crianças como promotor do desenvolvimento da literacia. Estudos efectuados por Haney e Hill (2004 citado por Cruz, 2011) indicaram que o envolvimento dos pais na estimulação relacionada com a literacia contribui para um melhor desempenho das crianças, em todas as competências pré-leitoras avaliadas, nomeadamente ao

nível do vocabulário, do conhecimento do alfabeto e das conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Segundo vários autores constata-se que existe variabilidade em termos das experiências de literacia proporcionadas pelas famílias associadas às diferenças individuais verificadas nas crianças ao nível do desenvolvimento da linguagem e da leitura (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Snow, Burns & Griffin, 1998 citado por Peixoto, Leal, Cardoso, Silva & Cid, s/d).

Para Purcell-Gates (2004 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011) um aspecto essencial é considerar-se que existem, em meio familiar, muitas formas de aumentar as competências de literacia das crianças e não uma única forma igual para todos.

Mata (2006) evidencia que esta variabilidade parece existir, não só entre famílias de diferentes etnia e níveis sócio-económicos, mas também entre famílias com características semelhantes. Foram também encontradas relações entre o envolvimento parental e desempenho académico. Estudos demonstram que o envolvimento parental facilita a aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo, assim como aumento da motivação, atenção, auto-estima, diminuição do abandono escolar e do índice de retenções (Anderson & Minke, 2007; Cassity & Harris, 2000; Pereira, Reis, Canavarro & Mendonça, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Henriques, 2007; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Peixoto & Rodrigues, 2005; Liontos, 1992 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira & Patrão, 2010).

Devido à importância que o envolvimento familiar detém na adesão e gosto da criança pela linguagem escrita e conseqüentemente pela comunicação, surge o Modelo ORIM (Oportunidades para aprender, Reconhecimento das aquisições da criança, Interação em actividades de literacia e Modelos de literacia) defendido por Hannon (1995, 1998, citado por Pereira, 2010).

É nesta linha que é desenvolvido o trabalho de Hannon et al (1995, 1996, 1998; Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011) onde se procuram sistematizar os diferentes contributos das famílias, nunca descurando a necessidade de conhecer as realidades específicas das mesmas, através de visitas domiciliárias e de diálogos e acompanhamento constantes. Estes autores apresentam um modelo onde reflectem sobre os tipos de abordagem que as intervenções junto das famílias podem assumir. Este sistema ORIM assenta em dois eixos centrais, por um lado as diferentes vias da literacia emergente que podem ser contempladas e por outro lado, os papéis principais

que os pais podem assumir. No que se refere às vias de literacia emergente, são consideradas quatro: escrita ambiental, livros, escrita precoce e linguagem oral. A escrita ambiental refere-se a todo o tipo de escrita que rodeia a criança no seu ambiente familiar, tal como avisos, revistas, notas várias, jornais, correio, TV, computador, etc. Os livros existentes em casa são de grande importância quer na sua quantidade, mas também na sua qualidade e diversidade. Desde há vários anos que a investigação tem mostrado a importância das tentativas e utilizações precoces da escrita por parte das crianças. Pelas suas utilizações, apoiada pelos adultos, a criança vai-se apropriando de convenções e clarificando as suas concepções sobre o escrito. Por último, os autores consideram a importância da actuação dos pais no que se refere à linguagem oral. Aqui consideram três aspectos chave para o desenvolvimento da literacia: a leitura de histórias, conversas sobre a literacia e as competências fonológicas (por exemplo: rimas, jogos com palavras). Este modelo defende que as influências dos familiares nas experiências de literacia dos filhos proporcionam oportunidades de aprendizagem através dos materiais escritos de casa ou do meio e possibilidades para a leitura de histórias, revistas, jornais etc...

Também a interacção entre os pais e os filhos em actividades de literacia em contextos diários é outro facto relevante mencionado neste modelo. Os familiares podem ser modelos importantes para a criança, na aquisição da aprendizagem da forma como adquire o conhecimento de saber como e quando usar a linguagem escrita, valorizar e tirar prazer dessas actividades, tornando-se importante o desenvolvimento deste tipo de tarefas em família. A forma como os pais e os outros elementos da família utilizam a literacia em casa no dia-a-dia ajuda as crianças a realizarem as suas próprias tarefas. As suas orientações, explicações e apoios são essenciais em toda a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita quer em situações mais estruturadas quer em momentos mais lúdicos ou informais.

Os pais podem ser importantes Modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita (por exemplo lendo uma receita, um livro, uma carta, o jornal, listas de compras). Paralelamente são modelos sobre como valorizar e tirar prazer das actividades de literacia.

Assim, podemos afirmar que os momentos de literacia familiar são vistos como constructos que inter-relacionam todos os recursos existentes no meio, recursos esses que influenciam a linguagem oral e escrita (Schuit, et al, 2009 citado por Pereira, 2010). Como tal, a família é o principal meio social da criança sendo que as capacidades das crianças para aprender são o reflexo das forças e fraquezas dos seus cuidadores familiares (World Health Organization, 2010).

Com isto, podemos afirmar que o meio familiar é encarado como um contexto privilegiado para a emergência da literacia, onde os comportamentos adoptados pelos cuidadores influenciam todas as competências das crianças

Outras investigações debruçaram-se sobre a influência da família no desenvolvimento da leitura e escrita, analisando as relações entre as aquisições na leitura e as medidas do ambiente familiar, nomeadamente as variáveis do nível sócio-económico; o nível de educação dos pais, a língua, o acesso a materiais disponibilizados para a leitura, os hábitos de leitura da família, etc. Estes estudos apresentavam, geralmente, correlações positivas, moderadas, entre estas variáveis e a aquisição na leitura (Sulzby & Teale, 1996 citado por Fernandes, 2004).

Assim, surge uma nova visão e um novo posicionamento sobre o papel dos pais e da própria criança e sobre o seu contributo para o processo de aprendizagem. Contudo, há que ter em conta a diversidade, pois nem todas as crianças aprendem a «mesma literacia», já que esta depende da cultura e dos valores inerentes a cada comunidade, família e cultura (Mata, 1999).

2.3.3. Práticas de literacia familiar

Como já foi referido anteriormente, a família constitui uma grande influência no desenvolvimento literário das crianças.

Reconhecendo a importância dos hábitos e dinâmicas familiares das crianças em idade pré-escolar, têm vindo a ser desenvolvidos estudos que serão descritos sucintamente de seguida, sobre a caracterização de práticas a que os pais, as crianças e os membros da família recorrem e que estão associadas à leitura e escrita em casa ou noutros contextos.

Na década de 80 Anderson e Stokes (1984, citado por Mata, 2002) desenvolveram um trabalho bastante aprofundado sendo hoje considerado um trabalho de referência, que consistiu na caracterização de práticas de leitura e escrita em ambientes familiares de crianças em idade pré-escolar, numa população culturalmente diversificada, com baixos recursos económicos. Este estudo recorreu a uma metodologia que incluía visitas domiciliárias e observação directa, durante 18 meses. Procederam a um levantamento do tipo de práticas de literacia classificando-as em nove categorias distintas: Vida Diária, Entretenimento, Actividades Tipo Escolar, Religião, Informação Geral, Trabalho, Técnica e Perícia no Domínio da Literacia, Comunicação Interpessoal e Leitura de Histórias. Estes resultados foram baseados na frequência de ocorrência e tempo de duração de cada prática.

Nos vários trabalhos notou-se como elemento comum o facto de considerarem práticas mais lúdicas outras mais associadas a rotinas diárias e por fim outras mais ligadas ao ensino e aprendizagem.

Estes autores concluíram assim, que existem uma diversidade de práticas independentemente do nível sócio-económico, tendo, contudo, alguma influência cultural e do tipo de instituições que fazem parte do quotidiano da criança (ex: escola, igreja, etc.) (citado por Mata, 2002).

Assim, as habilitações literárias dos pais é um factor que influencia o tipo e a frequência de práticas desenvolvidas. Estudos efectuados mostram que as habilitações literárias condicionam as interações e o desenvolvimento das competências pré-leitoras.

No estudo efetuado por Mata e Pacheco (2009), numa amostra com pais de estatuto sócio-cultural diferenciado concluiu-se que as práticas mais desenvolvidas pelos pais em contexto familiar são as práticas de treino seguidas das de entretenimento e, por fim, as de dia-a-dia. Estes resultados demonstram ainda a importância de diferenciação dos tipos de práticas para uma melhor compreensão da literacia emergente.

Outro trabalho no mesmo âmbito, foi o de Purcell-Gates et al. (1995, citado por Mata, 2002), com famílias de estatuto sócio cultural diferenciadas. Os autores verificaram que os níveis de utilização da literacia eram bastante diferentes. Estas variavam não só na frequência de práticas mas também no tipo de práticas desenvolvidas. Nas famílias de nível de literacia mais baixo eram mais frequentes as práticas de entretenimento e de rotinas diárias. Nas famílias de nível de literacia mais elevado, não só surgiram as práticas de entretenimento como também práticas associadas á leitura de histórias e aprendizagem.

Também Dearing et al (2004, citado por Mata & Pacheco, 2010) num estudo com mães de crianças do pré-escolar, cujo o nível de educação era superior, envolviam-se mais em actividades de literacia, apresentando ainda atitudes mais positivas relativamente a este domínio.

Ainda Weigel, Martin e Bennett (2006) evidenciaram que as habilitações literárias mais elevadas estão relacionadas com melhores desempenhos linguísticos e literários das crianças. Estas diferenças poderão ser explicadas pelo facto de os pais com níveis mais elevados de escolaridade estarem mais conscientes da importância de dirigir a atenção das crianças para o material impresso nas actividades quotidianas (por exemplo, publicidade colocada no correio, receitas de culinária, utilização do teletexto), bem como fora do contexto

familiar (por exemplo, morada e nomes das ruas, sinais de trânsito e textos existentes nas paragens de autocarros).

No entanto embora as habilitações literárias mais elevadas pareçam facilitar um melhor desenvolvimento literário das crianças, verifica-se igualmente que mesmo quando as mães possuem menos habilitações, contribuem para a promoção do desenvolvimento da literacia das crianças, desde que se envolvam em práticas de literacia familiar e se preocupem com a educação dos filhos, em geral, e com a aprendizagem da leitura e da escrita (Dearing et al., 2004 citado por Mata & Pacheco, 2010).

Contudo, existem divergências quanto à importância de determinadas actividades que promovem e desenvolvem a literacia, ou seja, os pais com competências leitoras mais baixas consideram que o mais importante é ensinar competências de leitura. Pelo contrário, pais com competências leitoras mais elevadas encaram a leitura como uma actividade cultural a desenvolver, reforçando o papel dos pais como modelos de comportamento de leitor (Ribeiro, 2005).

Outro factor que parece ter influência nas práticas de literacia familiar é o estatuto socioeconómico.

Muitas vezes as interacções direccionadas para a exploração da leitura e escrita tendem a ser influenciadas pelo nível socioeconómico das famílias e por circunstâncias geográficas e de acessibilidade a materiais escritos, que por sua vez, condicionam a frequência e o modo das interacções.

As famílias mais desfavorecidas têm menos oportunidades de contacto com eventos culturais e menos acesso a materiais de leitura e de escrita, proporcionando às crianças menos experiências.

Segundo Baker, Mackler; Sonnenschein & Serpell (2001) as famílias de nível sócio-económico baixo valorizavam a realização de actividades estruturadas e direccionadas para o desenvolvimento de competências relacionadas com o ensino formal da leitura e da escrita, dirigindo as mesmas, por exemplo, para o ensino das letras. Este padrão tende a diminuir a qualidade afectiva das interacções.

Também Elliot e Hewison (1994 citado por Mata 2002), verificaram que nas famílias de classe média era valorizadas actividades de leitura de histórias e rimas, ouvir a a criança a ler, assim como a existência de diversos materiais escritos. Já nas famílias de classe trabalhadora, eram evidenciadas actividades do mesmo género, no entanto menos generalizada, notando-se diferenças na quantidade de material escrito em casa. Foram

também encontradas diferenças nas actividades que envolviam palavras, sendo que na classe média valorizavam a identificação global de palavras, construção de frases a partir de palavras, enquanto que as famílias de classe trabalhadora davam mais ênfase ao copiar de letras.

2.3.4. Práticas de literacia familiar e competências de literacia

Vários autores (Mata, 2004; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Storch, & Whitehurst, 2001 citados por Cruz, 2011) têm sugerido ser necessário, não só descrever as práticas de literacia familiar mas também analisar o impacto que as mesmas poderão ter no desenvolvimento de literacia das crianças.

Através dos estudos das práticas de literacia desenvolvidas em contexto familiar verificou-se que estas tinham influência no desenvolvimento de competências de literacia, ou seja, diferentes práticas desenvolvem diferentes competências emergentes de literacia na criança (Mata, 2009).

Um estudo realizado por Hany & Hill (2004, citado por Cruz, 2011), onde os pais utilizavam actividades relacionadas com o treino da consciência silábica e fonémica, recorrendo a tarefas de classificação, de segmentação e de manipulação, jogos dirigidos a aspectos específicos da morfologia e sintaxe, assim com o contacto com letras, palavras e frases, indicou que as crianças obtinham melhores desempenhos em todas as competências pré-leitoras, nomeadamente ao nível do vocabulário, do conhecimento alfabético e das conceptualizações sobre linguagem e escrita.

Ainda estudos onde analisaram igualmente os efeitos da leitura partilhada de histórias, concluíram que as crianças obtinham bons conhecimentos sobre a linguagem escrita, no desenvolvimento da compreensão da linguagem oral e na qualidade afectiva das interacções adulto/criança (Reese & Cox, 1999 citado por Mata, 2002).

No entanto, a influência da leitura de histórias no desenvolvimento de competências de literacia depende da qualidade da interacção e os benefícios de diferentes estilos de leitura variam em função da idade e competência das crianças bem como do facto de querermos avaliar aspectos semânticos ou de destrezas relacionadas com as características do texto impresso: um estilo descritivo, interruptivo e usando questões simples, é mais adequado a crianças mais novas ou menos experientes e fornece mais oportunidades de observação das características do texto impresso enquanto um estilo não interruptivo, que coloca questões de

elevada exigência, será mais adequado a crianças mais velhas e traz mais benefícios para o desenvolvimento vocabular (Reese & Cox, 1999, citado por Mata, 2002).

A frequência com que pais e filhos interagem à volta da leitura partilhada de histórias caracteriza e diferencia as famílias que fornecem contextos de leitura mais estimulante, tendo maior valor preditivo das competências de literacia das crianças que a presença ou ausência de modelos ou materiais de leitura (Bus, Ilzendoorn & Pellegrini, 1995, citado por Mata, 2002).

A investigação sobre o impacto das práticas de literacia familiar tem contemplado, a curto prazo, a avaliação dos seus efeitos ao nível das competências de literacia emergente e a médio/longo prazo na trajectória de aprendizagem dos alunos. Assim, alguns autores, com os seus trabalhos de investigação, alertam para o facto de que a diversidade de práticas de literacia poderá ser muito importante, pois diferentes tipos de práticas poderão conduzir ao desenvolvimento de competências de literacia diferenciadas.

Sonnenschein et al. (1996 citado por Mata, 2002) procuraram, através de diários e entrevistas, caracterizar as práticas de literacia da família e tentaram avaliar as concepções e conceitos sobre linguagem escrita das crianças, nos dois anos anteriores à sua entrada na escola (Jardim de Infância – JI e Pré-primária – PP). Os resultados encontrados evidenciaram que o viver numa família com uma visão sobre a literacia mais orientada para o Entretimento estava correlacionado com o desenvolvimento de competências várias de literacia. Uma análise de regressão enfatizou ainda mais a importância de uma abordagem orientada para o Entretimento pois esta mostrou-se como o melhor preditor das competências de escrita e narrativa.

Os seguintes estudos serão citados por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011, assim Lonigan (2004) faz um levantamento alargado de estudos que analisam as relações entre as características e práticas de literacia nos ambientes familiares e os conhecimentos das crianças. Constata diferenças decorrentes de práticas de literacia diversificadas. No estudo de Kirby e Hogan (2008) com crianças do 1º ano de escolaridade e respectivos pais constatou-se que os lares de bons e fracos leitores diferiam em muitos aspectos tais como o número de livros e as práticas de literacia familiar. Purcell-Gates (2001) reflectindo sobre alguns dos trabalhos desenvolvidos neste domínio é peremptória em concluir sobre a influência clara das práticas de literacia familiar nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças, sendo esta diversificada pois passa pela compreensão dos princípios de organização da linguagem escrita, mas também das formas e usos deste. Por sua vez, Reese, Sparks e Leyva (2010), através do levantamento de vários estudos, analisam o

efeito de intervenção dos pais nas competências de linguagem e literacia dos filhos em idade pré-escolar. Concluem que diferentes tipos de intervenções (leitura de histórias, conversa, escrita) podem ser eficazes para melhorar a linguagem e a literacia emergente das crianças.

Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein e Scher (1994, citado por Mata, 2002) e Sonnenschein, Brody e Munstremann (1996, citado por Mata, 2002), partem também da análise de um número alargado de estudos, procurando identificar os diversos factores do ambiente familiar, que surgiram associados a resultados positivos em leitura, por parte das crianças.

Assim, parece patente que as competências desenvolvidas parecem estar muito associadas ao tipo de intervenção desenvolvido.

2.3.5. Crenças parentais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Os níveis de escolaridade dos pais, as características sócio-demográficas, bem como as crenças que têm acerca da escola advindas da sua própria experiência (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), apresentam-se como factores determinantes na forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos e no tipo de práticas de envolvimento que escolhem. Assim, as características dos pais influenciam o tipo de práticas parentais podendo assumir diferentes graus de participação na escolaridade dos filhos.

Um estudo, realizado por Susperreguy, Strasser e Lissi (2007) refere que os aspectos culturais e económicos das famílias influenciam as suas crenças sobre o desenvolvimento da literacia e, conseqüentemente as suas interações com os filhos no que diz respeito ao contacto com a linguagem escrita. Estes autores afirmam que os pais, independentemente do grupo cultural e económico, valorizam o desenvolvimento da literacia e acreditam que a sua aprendizagem se inicia antes da entrada para a escola.

Num estudo efectuado por Fitzgerald, Spiegel e Cunningham (1991 citado por Anderson, 1995) onde exploravam a percepção parental acerca da aprendizagem da literacia, em pais com nível baixo e elevado de literacia; verificaram que os pais em geral concordavam que a aprendizagem da literacia poderia iniciar-se durante a idade pré-escolar. No entanto, o modo como esta se processa, é percebido de modo distinto: os pais com nível literário baixo atribuem mais importância à presença de materiais no lar, preferencialmente aqueles orientados para capacidades; enquanto que os pais de nível literário elevado percebiam-

na como uma prática cultural, atribuindo mais importância à modelagem de comportamentos de literacia.

Em outros estudos realizados sobre crenças parentais e o desenvolvimento da literacia, parece ser consensual de que estas se relacionam com a riqueza do ambiente familiar a nível da natureza, frequência, qualidade e valorização das oportunidades de contacto com o impresso (Audete et al., 2008; Conrad, 2008; Pacheco & Mata, 2010, Sonnenschein, Baker, & Serpell, 2010).

Outro estudo, investigou as crenças de literacia de pais de crianças em idade pré-escolar, analisando como é que essas crenças se relacionavam com outros aspectos do ambiente de casa e o desenvolvimento de habilidades de literacia dessas crianças. Este estudo, realizado pelos autores Weigel, Martini e Bennett (2006), concluíram que existiam dois perfis de crenças de literacia: o facilitador, onde estavam incluídas as mães que tinham um papel activo no ensino dos seus filhos e na leitura de livros com eles. Acreditavam que as crianças poderiam desenvolver habilidades específicas através da leitura de livros, gostavam de ler livros em comum com elas, despendiam mais tempo em actividades de leitura e escrita, vendo-se por vezes como os seus professores. Estas mães eram também aquelas que tinham mais habilitações literárias, o que por sua vez poderá explicar o papel de facilitadoras.

O outro perfil, denominado por convencional, incluía mães que acreditavam que podiam fazer pouco para ensinar e ajudar os seus filhos na escola, atribuindo essa responsabilidade á escola. Relatavam inúmeros desafios na leitura com os filhos, em termos de recursos de espaço, tempo e livros disponíveis. Quanto ao grau de habilitações literárias, estas apresentavam menos habilitações em relação às mães com perfil facilitador.

Contudo, os resultados deste estudo (Weigel, Martini & Bennett, 2006), indicam que as mães facilitadoras e as mães convencionais não diferem significativamente nos seus hábitos de leitura, de televisão, nos seus níveis de literacia, no número de livros ilustrados em casa, ou quantas vezes elas levam os seus filhos á biblioteca. A importância dos pais em terem uma crença como educadores dos seus filhos, é apenas uma parte de uma variedade de outras práticas de literacia, que pode levar a resultados positivos nas competências de literacia das crianças.

Também Fernandes (2004) comenta que a atitude face à educação, e expectativas parentais sobre os filhos também determinam o processo de aquisição de determinadas competências de literacia. Os pais diferem nas suas teorias acerca da instituição da literacia precoce e na extensão na qual se envolvem em actividades de instrução de literacia com o seu

filho (Evans et al., 2000; Sénéchal & LeFevre, 2001) citado por Haney & Hill (2004 citado por Cruz 2011).

As variáveis associadas ao ambiente familiar são ainda influenciadas pelas experiências que os pais tiveram enquanto crianças, bem como pelos papéis que os seus progenitores desempenharam no contacto com a linguagem escrita (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Haney, & Hill, 2004; Saracho, 1997b) citado por Cruz (2011).

A revisão da literatura efectuada por Saracho (1997 citado por Cruz 2011) mostrou que muitos pais não associam a leitura a momentos de prazer e de diversão, já que as suas experiências enquanto crianças com o material impresso, e mesmo com a escola, foram negativas. No entanto, usando os progenitores que indicavam que tinham prazer nas actividades de leitura realizadas com os filhos, consideravam igualmente que se tratavam de experiências importantes para as crianças.

Assim, torna-se relevante a ideia que os pais desenvolvem acerca da importância do seu papel na educação dos filhos, que provêm de experiências múltiplas tais como, o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos associados à emergência do papel parental; responsabilidades e exigências resultantes desse papel e as expectativas da família, amigos, ou de outros grupos sociais aos quais o filho possa pertencer (Reis, 2008).

2.3.6. Percepção de papel e sentido de responsabilidade dos pais na literacia familiar

A participação dos pais pode ser mais ou menos activa, consoante naquilo que acreditam em relação às suas responsabilidades na educação dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Consoante a atribuição da responsabilidade a si ou à escola, estes podem funcionar em parceria se considerarem que as responsabilidades pela aprendizagem dos filhos devem ser partilhadas com a escola, ou por outro lado, os pais poderão ter crenças de que não se devem envolver na educação dos seus filhos, devendo-se à falta de confiança para se envolverem. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Através de investigações longitudinais feitas por diversos grupos de pesquisadores (Heath, 1982; Anderson & Teale, 1987; Wood, 1987 citado por Pereira & Albuquerque, 1994) verificou-se que há diferenças na relação da criança com o processo de aprendizagem, principalmente no que tange à escrita, decorrentes do ambiente no qual está inserida. Estas

constatações acabam não só por confirmar a responsabilidade da família na aprendizagem dos seus filhos, mas também para ampliar o conceito de alfabetização em si, que deixa de ser domínio exclusivo da escola, para acontecer também no dia-a-dia, no seio de relações de outra natureza que aquelas formais estabelecidas numa instituição educacional.

Di Nucci (1997a), refere que o espaço que os pais identificam como propício para o sucesso na alfabetização, o seu empenho e a sua responsabilidade nesse processo determinarão em grande parte os comportamentos e atitudes no quotidiano com os filhos, permitindo a esses adultos a identificação de situações promissoras para a aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Outros estudos têm demonstrado os efeitos da participação dos pais na educação dos filhos para o desempenho escolar (Chechia & Andrade, 2005). Contudo a participação dos pais não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família não dependendo exclusivamente da família.

De acordo com Sheldon e Hopkins (2002) e Mapp (2002) citado por Di Nucci (1997b) descrevem a importância do envolvimento dos pais nas questões escolares e reconhecem que os pais são actores sociais que mantêm redes sociais que podem afectar o papel da educação dos filhos. Contudo, apesar de muitos pais mostrarem interesse na aprendizagem dos filhos, demonstram muitas vezes dificuldade em assumir esse papel, sentindo-se por vezes ansiosos e angustiados como educadores (Althun, Essle & Stoeber, 1996 citado por Di Nucci, 1997b). Muitas vezes por motivos de disponibilidade de tempo em participar efectivamente nesse processo, ou pelo método de alfabetização adoptado pela escola ou mesmo por insegurança das suas próprias competências como educadores.

2.3.7. Percepção de eficácia e envolvimento parental

A definição universalmente aceita pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391). Também Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida.

A auto-eficácia relaciona-se com o facto de a pessoa acreditar que possui capacidades numa determinada área. Assim, as pessoas que se percebem como eficazes, e que possuem tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias

potencialidades, o objectivo de atender às exigências da situação proposta e as acções que conduzam a esse objectivo.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995), acreditam que os pais envolvem-se na educação dos seus filhos devido á sua percepção de eficácia em os ajudar de forma eficaz. Este constructo é incluído no modelo de Eccles e Harold's (1993) e Eccles (1993) citado por Hoover-Dempsey e Sandler (1995), sendo desenvolvido especificamente por Hoover-Dempsey. Segundo estes autores o sentido de eficácia dos pais provem de 4 fontes: a experiencia directa de sucesso em envolverem-se em actividades conjuntas; a experiencia sentida em ver os outros envolvidos; a persuasão verbal pelos outros em actividades conjuntas (pai e filho) e a excitação emocional induzida pelos pais. Esse senso pessoal sobre a eficácia para ajudar os filhos no sucesso escolar, advém das crenças dos pais em possuírem as competências e os conhecimentos necessários para os ajudar, assim como encontrar fontes alternativas de conhecimento quando estas forem necessárias.

Assim, segundo este modelo, os pais quando tomam a decisão de se envolver ou participar na vida escolar dos seus filhos, optam por actividades específicas de acordo com a sua percepção relativamente às capacidades e habilidades que possuem, ou mesmo por convites tanto dos seus filhos como da escola. (Hoover- Dempsey & Sandler, 1995).

Estudos efectuados por Coleman e Churchill (1997, citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira & Patrão, 2010), demonstraram que pais que vivenciaram experiências educativas positivas estão mais propensos a adoptar atitudes positivas em relação à escola e a participar com mais frequências nas actividades escolar, do que pais que tiveram experiências negativas durante o seu percursos escolar.

Segundo Harter (1978), apesar da percepção de competência pessoal ser uma das variáveis mais importantes para a motivação, a qualidade das experiencias do individuo, positivas ou negativas, são determinante no desenvolvimento de competências.

Também podemos referir o modelo de expectativa-valor específico ao envolvimento parental desenvolvido por Eccles e colaboradores (Fredricks & Eccles, 2004 citado por Teques, 2009). Em geral, o modelo de expectativa-valor preconiza que os pais influenciam as auto-percepções das crianças através do feedback que providenciam à criança acerca da sua competência em relação a um determinado domínio de realização. Os comportamentos parentais favorecem a interpretação por parte da criança acerca da sua própria competência, modelando as suas expectativas para a realização.

Quando os pais se veem a si mesmos como professores ou tutores dos seus filhos e se sentem auto-eficazes na educação dos mesmos, envolvem-se mais facilmente e mais activamente quando os professores solicitam a sua participação. No sentido oposto, os pais com baixos níveis de auto-eficácia que, por norma, se sentem desadequados no contexto escolar, quando os professores solicitam a sua participação, nem sempre compreendem as oportunidades de envolvimento que os professores estabelecem (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão (2011).

Um estudo de Mondell e Tyler (1981) demonstrou que quanto mais competentes os pais se sentem, ou seja, quanto mais elevados forem os níveis de auto-eficácia destes pais, mais apoio dão aos seus filhos, quer ao nível da escolaridade de modo geral, quer na aprendizagem da literacia em particular. Para além disto, também evidenciam níveis mais frequentes de interacção positiva com as crianças

Assim, o sentido de eficácia para ajudar os filhos a terem sucesso na escola é também importante porque permite aos pais interagirem com os seus filhos e para os ajudar face a dificuldades que possam emergir durante o processo de aprendizagem (Hoover-Dempsey et al., 1992, citado por Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). O sentido de eficácia surge assim como uma condição importante para o envolvimento dos pais, principalmente se a ajuda for dada em tempos difíceis. Se combinados com a construção de papel de envolvimento dos pais, e se este for relativamente forte, o senso de eficácia dos pais pode constituir-se numa condução para um envolvimento activo na educação dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

III. Problemática

No que concerne à problemática em análise, é possível destacar que Teale & Sulzby (1987 citado por Mata & Marques, 2010) desenvolveram uma nova perspectiva para se compreender a natureza e a importância do desenvolvimento da escrita e da leitura durante os primeiros anos da criança chamada de perspectiva da literacia emergente. O contributo da perspectiva destes autores relativamente à emergência da literacia, evidenciou a relevância que o ambiente familiar, a comunidade e as práticas de ensino desempenham neste processo.

Segundo Scarborough e Dobrich (1994 citado por Peixoto, Leal & Cadima, 2008) o ambiente de literacia na família tem sido tipicamente estudado através da frequência e da natureza das actividades de literacia desenvolvidas em casa, sendo a leitura conjunta de livros muito abordada pela investigação, considerada como um aspecto icónico da literacia em família.

Várias investigações têm também identificado várias características no ambiente familiar que se associam ao desenvolvimento da literacia.

Baker, Serpell e Sonnenschein (1995), partilham da perspectiva de Bronfenbrenner's de que o desenvolvimento humano ocorre num contexto em que os sistemas social e cultural estão organizados de forma interdependente e sobrepostos. De forma a perceber qualquer aspecto do desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento da literacia, é importante examinar cada contexto relevante e as suas inter-relações (por exemplo, casa, escola e comunidade), incluindo as crenças e valores dos adultos que estruturam o contexto da criança. As suas investigações foram também guiadas pela visão que quando as crianças são criadas numa sociedade literária, elas são expostas desde a infância a práticas culturais que providenciam oportunidades para aprender sobre a leitura e escrita. Esta aprendizagem ocorre num contexto social á medida que a criança adquire gradualmente competências através da interacção com os outros literados (Vygotsky, 1978 citado por Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995).

Mata e Pacheco (2009) realizaram um estudo onde foi analisado o impacto diferenciado dos tipos de práticas consideradas nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças dessas famílias. Os resultados vieram mostrar que entre as famílias onde as crianças são envolvidas com mais frequência em actividades de leitura e escrita integradas nas suas rotinas e nos momentos de lazer, que as concepções são mais avançadas e evoluídas, tanto no que se refere à percepção da funcionalidade da linguagem escrita como também relativamente às regras e convenções que a regem.

Em muitos trabalhos, a caracterização das práticas de literacia vai além da descrição das práticas, procurando organizá-las segundo alguma tipologia (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Hannon & James, 1990; Purcell-Gates, L'Allier & Smith, 1995 citado por Mata & Pacheco, 2009). Nestes vários trabalhos nota-se como elemento comum o facto de considerarem práticas mais lúdicas (por exemplo leitura de histórias), outras mais associadas a rotinas diárias (por exemplo ler receitas) e, por fim, outras mais ligadas ao ensino e aprendizagem (por exemplo ensinar nomes das letras).

O estudo concluiu que as práticas mais desenvolvidas pelos pais em contexto familiar são as práticas de treino seguidas das de entretenimento e, por fim, as de dia-a-dia. É de reforçar o facto de terem sido encontradas diferenças no tipo de práticas estudadas. Estes resultados demonstram a importância de diferenciação dos tipos de práticas para uma melhor compreensão da literacia emergente.

O que os pais pensam sobre o processo de desenvolvimento das crianças, incluindo a compreensão dos seus papéis parentais no desenvolvimento e aprendizagem, pode ter um papel central no desenvolvimento da literacia dos seus filhos (Powell, 2004). Estas crenças, construídas a partir das histórias individuais e das normas culturais de cada uma das famílias, vão orientar ou regular os comportamentos dos pais nas interações com os filhos, nos materiais privilegiados, na acessibilidade e oportunidades criadas para exploração e utilização do escrito (DeBaryshe, 1995; Weigel, Martin & Bennet, 2006; Norman, 2007 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011). As crenças que os pais desenvolvem, também se relacionam sobre a sua percepção de papel e na importância das suas acções para o desenvolvimento da literacia nos seus filhos. Existem pais que sentem que o seu papel tem um impacto importante, enquanto outros pais não valorizam o seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos (Weigel, Martin & Bennet, 2006 citado por (Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011).

Na sua maioria, os estudos têm-se focado no tipo de práticas familiares e os resultados que essas terão nas competências de literacia das crianças.

O estudo sobre o tipo de concepções que os pais têm das suas competências de literacia, de que forma é feita a aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, qual o papel que assumem como mais importante durante essa aprendizagem e qual a associação que podem ter no desenvolvimento de práticas de literacia familiar é ainda incipiente.

Através deste estudo, poderemos adquirir um conhecimento mais profundo sobre a literacia familiar, que nos permita ter uma visão de individualidade de cada família, e assim actuar de modo a que a aprendizagem e utilização de literacia beneficie todas as crianças.

Com base na revisão da literatura realizada, é possível referir que o problema que se pretende estudar é:

- Será que existe alguma relação entre a percepção de eficácia dos pais face às suas competências de literacia, assim como a frequência e o tipo de práticas de literacia familiar
- Será que os pais que se consideram como responsáveis pela aprendizagem de literacia dos seus filhos, desenvolvem práticas de literacia familiar de natureza diferente (frequência e tipo).
- Será que existe relação entre as concepções de aprendizagem dos pais face à aprendizagem da literacia dos seus filhos, assim como a frequência e o tipo de práticas de literacia familiar

3.1. Apresentação das hipóteses

Ao investigar a relação entre a percepção de eficácia e o tipo de práticas exercidas, assim como a atribuição da responsabilidade dos pais a si ou à escola, poderá constituir uma variável crítica no âmbito da literacia familiar, uma vez que estas poderão influenciar e orientar as práticas de literacia que os pais desenvolvem junto dos filhos.

Hipótese 1: *A percepção de eficácia dos pais no que diz respeito às suas competências de literacia (eficácia histórias, eficácia práticas-ensino; eficácia contextual e eficácia geral), relacionam-se com as práticas de literacia familiar (dia-a-dia; treino; entretenimento).*

Eccles e Harold (1996) consideram que a percepção de eficácia é um elemento importante e que se pode operacionalizar na confiança que os pais têm para ajudar os seus filhos, na forma como se acham competentes para acompanhar os filhos à medida que progredem na escolaridade e na confiança que têm no impacto que podem ter na participação e envolvimento na escola. Pais que se percebem como mais eficazes tendem a envolver-se mais na educação dos seus filhos.

Hipótese 2: *A atribuição de responsabilidade dos pais pelas aquisições das competências de literacia dos filhos relacionam-se com as práticas de literacia familiar (dia-a-dia; treino; entretenimento).*

As crenças dos pais construídas a partir das histórias individuais e das normas culturais de cada uma das famílias, vão orientar ou regular os comportamentos dos pais nas interações com os filhos, nos materiais privilegiados, na acessibilidade e oportunidades criadas para exploração e utilização do escrito (DeBaryshe, 1995; Weigel, Martin & Bennet, 2006; Norman, 2007 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011). As crenças que os pais desenvolvem, também se relacionam sobre a sua percepção de papel e na importância das suas ações para o desenvolvimento da literacia nos seus filhos. Existem pais que sentem que o seu papel tem um impacto importante, enquanto outros pais não valorizam o seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos (Weigel, Martin & Bennet, 2006 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011).

O que os pais pensam sobre o processo de desenvolvimento das crianças, incluindo a compreensão dos seus papéis parentais no desenvolvimento e aprendizagem, pode ter um papel central no desenvolvimento da literacia dos seus filhos (Powell, 2004 citado por Salgado, Mata, Cardoso, Ferreira, Patrão & Durão, 2011).

Hipótese 3: *As concepções de aprendizagem da leitura e escrita dos pais relacionam-se com as práticas de literacia familiar (dia-a-dia; treino; entretenimento).*

De acordo com a revisão da literatura constata-se que as concepções que os pais vão desenvolvendo ao longo do tempo sobre o processo de literacia, possuem um papel de extrema importância na compreensão da literacia familiar, uma vez que estas tendem a direccionar e regularizar as práticas que os pais realizam na interação com os seus filhos (Mata & Pacheco, 2010).

Neste sentido, clarificar o tipo de crenças dos pais sobre a literacia, pode subdividir-se em crenças mais direccionadas para o entretenimento ou mais orientada para as competências (Sonnenschein et al, 1997 citado por Mata & Pacheco, 2010).

De acordo com o estudo de Mata (2006), os de Lourenço (2007 citado por Mata & Pacheco, 2010) e de Fernandes (2006 citado por Mata & Pacheco, 2010), constata-se a

existência de três categorias distintas, de entre as quais é possível destacar, as práticas de leitura no dia-a-dia, as práticas de leitura de entretenimento e as práticas de leitura de treino.

3.2. Variáveis

Assim serão consideradas as seguintes variáveis:

✓ **Variáveis independentes:**

- Percepção de eficácia (Percepção dos pais das suas competências de literacia – percepção histórias; percepção práticas-ensino; percepção contextual/funcional e percepção da aprendizagem).
- Responsabilidade (Atribuição de responsabilidade a si (pais) - papel holístico; papel tecnicista e papel histórias).
- Conceções de aprendizagem (crenças dos pais quanto á aprendizagem da literacia – aprendizagem holística; aprendizagem tecnicista e aprendizagem tecnicista escola)

✓ **Variável dependente:**

- Frequência e tipo de práticas de literacia familiar (dia-a-dia; entretenimento e treino)

IV. MÉTODO

4.1. Design do estudo

O presente estudo assenta numa abordagem de carácter correlacional com o fim de estudar as possíveis relações entre as variáveis, testando um conjunto de hipóteses decorrentes da teoria apresentada. Quanto ao design, sendo que este estudo visa analisar e descrever características ou possíveis relações de certos grupos, será do tipo descritivo (Maroco, 2010). É ainda quantitativo por ser possível relacionar variáveis, apreciar interação de variáveis e diferenciação de grupos.

No modelo de investigação quantitativa, o investigador parte do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores, pelo que a teoria antecede o objecto de investigação; as hipóteses são derivadas da teoria e são formuladas com a maior

independência possível em relação aos casos concretos que se estudam; estas hipóteses são operacionalizadas e testadas face a novas condições empíricas; os instrumentos de recolha de dados são predefinidos; idealmente, pretende-se construir uma amostra que seja representativa da população; os fenómenos observados são classificados em termos de frequência e distribuição; da análise de dados regressa-se às hipóteses procedendo-se à sua corroboração ou infirmação; um dos fins últimos consiste na generalização dos resultados para a população (Duarte, 2009).

Como menciona Flick (2005:3 citado por Duarte, 2009), na investigação quantitativa, “(...) As situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.)”

4.2. Participantes

A recolha de dados para este estudo incidiu numa amostragem não-probabilística por conveniência, tendo como principais critérios: uma questão de tempo e dispêndio sendo que os elementos da amostra foram escolhidos por uma questão de disponibilidade e acesso.

A amostra é constituída por 70 pais com filhos em idade pré-escolar (5 anos) de quatro escolas do ensino pré-escolar situadas na zona de Lisboa e Margem Sul, tendo os dados sido recolhidos em escolas públicas e privadas.

Dessa amostra 43 dos sujeitos que responderam eram mães, 15 eram pais, 11 foram respondidos pelo casal (pai e mãe), e 1 outra pessoa.

Relativamente à faixa etária dos pais, é possível referir a idade se encontra compreendida entre que se encontra entre 29 e 72.

No que concerne às habilitações dos pais verifica-se que a maioria tem o grau de licenciatura, tendo a minoria grau de doutoramento (Tabela 1).

Através desta análise podemos verificar que temos um estatuto socio-cultural diferenciado, o que poderá ser também um indicador de um estatuto sócio-económico diversificado na amostra.

Na seguinte tabela pode-se encontrar as percentagens das habilitações académicas dos pais.

Tabela 1- Percentagens das habilitações académicas dos pais

Habilitações	Pai	Mãe
1º Ciclo	2,9	2,9
2º Ciclo	7,1	1,4
3º Ciclo	11,4	11,4
Secundário	27,1	18,6
Bacharelato	4,3	2,9
Licenciatura	35,7	52,9
Mestrado	1,4	7,1
Doutoramento		1,4

4.3. Instrumentos

De acordo com Marconi e Lakatos (1996), Lakatos e Marconi (1992) e Quivy e Campenhoudt (1998) o questionário é uma técnica de observação directa extensiva especialmente adequada para conhecer determinadas características de uma população ou estudar fenómenos sociais. Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário.

Para o seguinte estudo foram utilizados 4 questionários:

Práticas de Literacia Familiar

Mata e Pacheco (2009) desenvolveram um instrumento no qual foi possível organizar as práticas de literacia familiar em três grandes tipos: Entretenimento, Dia-a-Dia e Treino.

- *Práticas do dia-a-dia*, são caracterizadas como aquelas que estão relacionadas com as tarefas ligadas à gestão diária da família (ex: lista de compras, receitas de culinária).

- *Práticas de entretenimento* apresentam um lado mais lúdico e de ocupação de tempos livres (ex: histórias, jogos de palavras).

- *Práticas de treino*, estão associadas a tarefas mais semelhantes às do ensino formal (ex: ensinar as letras).

A versão do questionário utilizado é constituído por trinta itens, dez para cada tipo de prática. As respostas são dadas através de uma escala tipo Likert de quatro pontos (Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes, Nunca) e cotado de 4 a 1 correspondendo o valor mais elevado a uma maior frequência e o valor mais baixo a uma menor frequência.

A análise da consistência interna dos itens relativos a este instrumento foi calculada para esta amostra através do Alfa de Cronbach.

Tabela 2- Análise da consistência interna do questionário de *Práticas de literacia familiar*

	α de Cronbach
Práticas_Dia-a-dia	0,89
Práticas_Entretenimento	0,79
Práticas_Treino	0,93

Como se pode verificar na tabela, todos os alfas são superiores a 0,70, ou seja, considerado um bom nível de consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

A aprendizagem da leitura e escrita

Relativamente à caracterização das crenças dos pais, o instrumento utilizado foi elaborado a partir das propostas de duas investigações (Pacheco, 2012) que analisam as crenças que os pais têm sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos. O instrumento conta um conjunto de itens que remetem para crenças mais holísticas, tecnicistas, tecnicistas ligadas á escola e ainda itens que remetem para uma dimensão mais global..

Este questionário Processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Pacheco, 2012) apresenta um conjunto de afirmações que remetem para dois tipos de crenças distintas:

- *Crenças Holísticas*, que envolve especialmente o contexto (*e.g.*, a criança começa a escrever, por exemplo, recados, histórias, antes de saber como se lê através da utilização de livros que fomentem o gosto pela leitura).

- *Crenças Tecnicistas*, que revelam que os pais destacam que a aprendizagem das crianças é influenciada por práticas de ensino, isto é, ensinar a reconhecer as letras é uma técnica que permite ensinar a ler (e.g., a criança precisa de manuais e de exemplos para aprender como se lê).

- *Crenças Tecnicista-escola*, de acordo com esta crença dos pais, a escola é a principal promotora da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que recorre a determinadas técnicas de ensino que contribuem para que tal ocorra (e.g., no jardim-de-infância as crianças não devem ser ensinadas a escrever letras, palavras e nomes, é na escola do 1º ciclo que essa aprendizagem deve ser feita).

Quanto ao posicionamento das respostas, os pais terão que manifestar o seu grau de concordância numa escala de 6 pontos (desde o “*Discordo Completamente*” ao “*Concordo Completamente*”)

Tabela 3 - Análise da consistência interna do questionário *A aprendizagem da leitura e escrita (aprendizagem)*

	α de Cronbach
Aprendizagem_Holística	0,80
Aprendizagem_Tecnicista	0,79
Aprendizagem_Tecnicista- escola	0,66

Apesar de se verificar um alfa abaixo de 0,70 o valor (0,66) é muito próximo logo podemos considerar um nível de consistência interna satisfatória. Nos restantes alfas são superiores a 0,70, ou seja, considerado um bom nível de consistência interna

Os pais e a aprendizagem da leitura e escrita

Este questionário “Importância dos pais na aprendizagem da leitura e escrita” (Pacheco, 2012) avalia a percepção que os pais têm do que poderá ser o seu papel para a aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos, antes da entrada para a escola do 1º Ciclo. É constituído por 17 afirmações, onde os pais terão que manifestar o seu grau de importância numa escala

de tipo Likert de 6 pontos. Os itens foram agrupados em 4 dimensões: holística, tecnicista, histórias e uma dimensão global.

- *Crenças Holísticas* – abordagem mais abrangente, mais contextualizada, com base nas actividades desenvolvidas – é constituída por 12 afirmações, destas 5 são ligadas à leitura (e.g., É importante que os pais encorajem os filhos a ajudá-los a contar as histórias), 5 ligadas à escrita (e.g., É importante que os pais conversem sobre as primeiras tentativas de escrita que os filhos fazem), e duas que contemplam a leitura e escrita (e.g., É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança);

- *Crenças Tecnicistas* – mais direccionadas para o ensino - constituída por 5 afirmações, destas duas são ligadas à leitura (e.g., É importante que os pais estimulem a dizer o nome das letras) e três afirmações ligadas à escrita (e.g., É importante que os pais ajudem os filhos a copiar as letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever).

- *Crenças Histórias* – encontra-se associado à leitura de histórias e ao papel que os pais atribuem à sua relevância para a aprendizagem.

Faz parte também deste questionário uma questão onde os pais terão de responder “*Quais as três coisas mais importantes para ajudar o seu filho(a) a aprender a ler e a escrever?*”, no entanto servirá apenas como informação complementar, não entrando para dados estatísticos, visto que vários inquiridos não responderam a esta questão, não se tornando assim significativo para o estudo em análise.

Tabela 4 - Análise da consistência interna do questionário “*Os pais e a aprendizagem da leitura e escrita*”.

	α de Cronbach
Papel_Holistica	0,86
Papel_Tecnicista	0,90
Papel_Histórias	0,73

A partir da tabela verifica-se que existe uma boa consistência interna, pois todos os alfas são superiores a 0,70, considerado um bom nível de consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Questionário Eu, o meu filho(a) e a leitura e escrita

Este questionário avalia a percepção de eficácia do envolvimento parental o qual foi feita uma adaptação de outros instrumentos, e pretende avaliar o grau de eficácia dos pais em actividades relacionadas com a leitura e escrita. É constituído por 26 afirmações, onde os pais terão que manifestar o seu grau de importância numa escala de tipo Likert de 6 pontos. Este questionário apresenta quatro dimensões, nomeadamente eficácia histórias, eficácia práticas de ensino (tecnicista), eficácia contextual/funcional e eficácia para a aprendizagem.

- *Eficácia Histórias* – relaciona-se com a percepção de eficácia que os pais têm na leitura de histórias (e.g., Acho que sou bom leitor de histórias ao meu filho(a)).

- *Eficácia Práticas de ensino* – relaciona-se com a percepção que os pais têm em desenvolver actividades específicas de ensino da aprendizagem da leitura e escrita (e.g., Sei como ensinar o meu filho(a) a escrever alguns nomes e palavras.

- *Eficácia Contextual/Funcional* – direccionada para actividades lúdicas e funcionais integradas no contexto do dia-a-dia (e.g., Sei como entreter o meu filho(a) com actividades de leitura e/ou escrita.

- *Eficácia Aprendizagem* – ligada á promoção para a aprendizagem /sucesso da leitura e escrita (e.g., Consigo que o meu filho(a) valorize a aprendizagem da leitura e escrita.

Tabela 5 -Análise da consistência interna do questionário “*Eu, o meu filho e a leitura*”

	α de Cronbach
Eficácia_Histórias	0,69
Eficácia_Práticas ensino	0,82
Eficácia_Contextual/Funcional	0,74
Eficácia_Aprendizagem	0,75

Nos itens que avaliam a eficácia, podemos verificar que todas as dimensões apresentam um alfa superior a 0, 70 considerado um bom nível de consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

4.4. Procedimentos

Relativamente aos procedimentos, inicialmente procedeu-se à definição clara dos objectivos gerais e específicos do estudo, e com base nos objectivos procedeu-se à elaboração da revisão da literatura, e posteriormente aplicaram-se quatro questionários aos pais, de forma a poder analisar a temática em estudo.

Para tal, foi necessário solicitar autorização, de forma a ser possível realizar o estudo. Os métodos e instrumentos utilizados visaram recolher informação de três tipos de dados: (i) a percepção de eficácia (ii) o sentido de responsabilidade; (iii) concepções de aprendizagem e (iv) quantidade e número de práticas de literacia familiar.

Esta recolha foi feita através de quatro questionários, que foram entregues aos pais após dadas as instruções e tiradas as dúvidas existentes a respeito da aplicação. Cada pai ou mãe teve cerca de uma semana para responder, tendo estes questionários sido entregues e recolhidos na escola.

Posteriormente, os dados dos questionários foram inseridos no programa estatístico SPSS, e posteriormente analisados, tendo sido obtidas as devidas conclusões.

V. Análise dos dados

Seguidamente, serão apresentados os principais resultados, obtidos após a aplicação dos instrumentos, nomeadamente no que respeita às variáveis em análise: Práticas de Literacia Familiar; Percepção de eficácia dos pais; Sentido de responsabilidade (papéis) e concepções de aprendizagem.

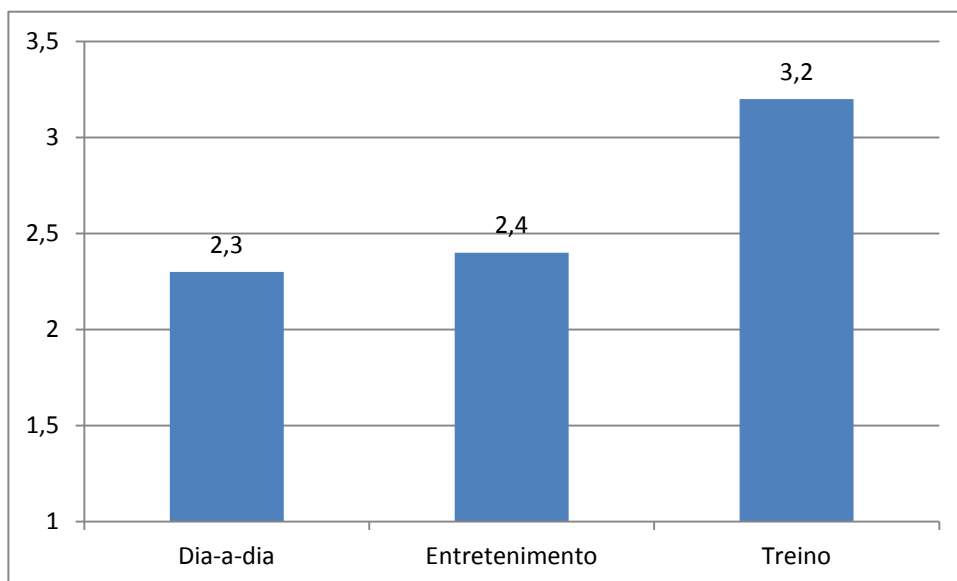


Figura 1 - Comparação entre as práticas dos pais

Como se pode observar na Gráfico 1, as práticas de treino são as que apresentam uma média mais elevada ($M=3,2$). No entanto também se pode verificar que as médias das práticas do dia-a-dia e do entretenimento apresentam valores muito similares, porém, as práticas do dia-a-dia revelam uma média inferior às práticas de entretenimento. Neste sentido podemos afirmar que as práticas de literacia familiar ao nível do dia-a-dia e treino são baixas na amostra, enquanto as de treino são as que mais se destacam.

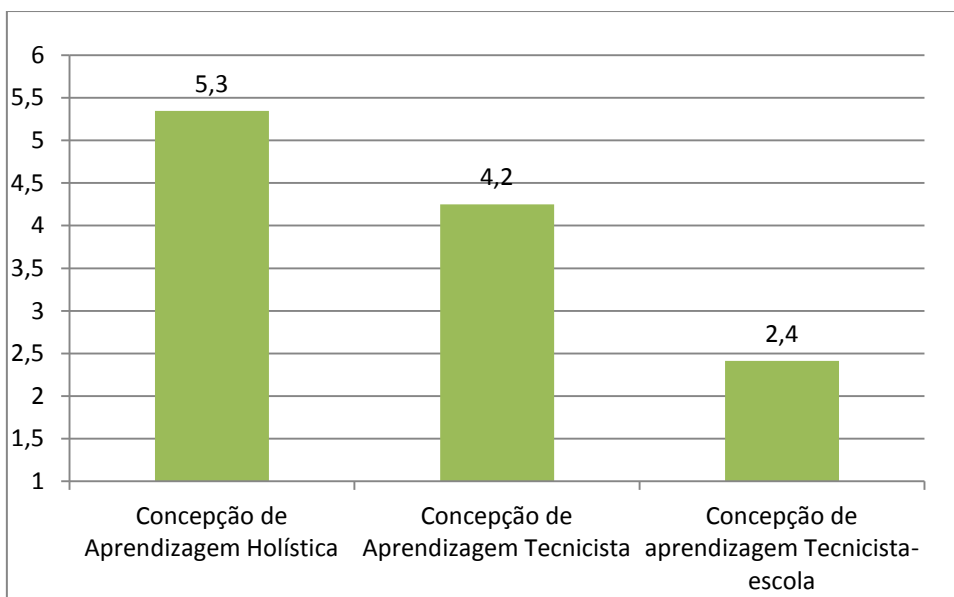


Figura 2 - Comparação entre os tipos de concepção dos pais

Relativamente aos resultados do Gráfico 2, que destaca a concepção dos pais sobre a aprendizagem da literacia, constata-se, estes apresentam maioritariamente concepções holísticas (abordagem mais abrangente e contextualizada) (M=5,3), sendo as concepções tecnicistas-escola (ex:a escola é encarada como a principal promotora da aprendizagem da literacia), as que apresentam a média mais baixa (M=2,4).

Neste sentido, os pais que constituem a nossa amostra tendem a perceber que a aprendizagem ocorre maioritariamente com base nos meios que a criança tem ao seu dispor (ex: livros que fomentam o conhecimento) do que as técnicas utilizadas na escola.

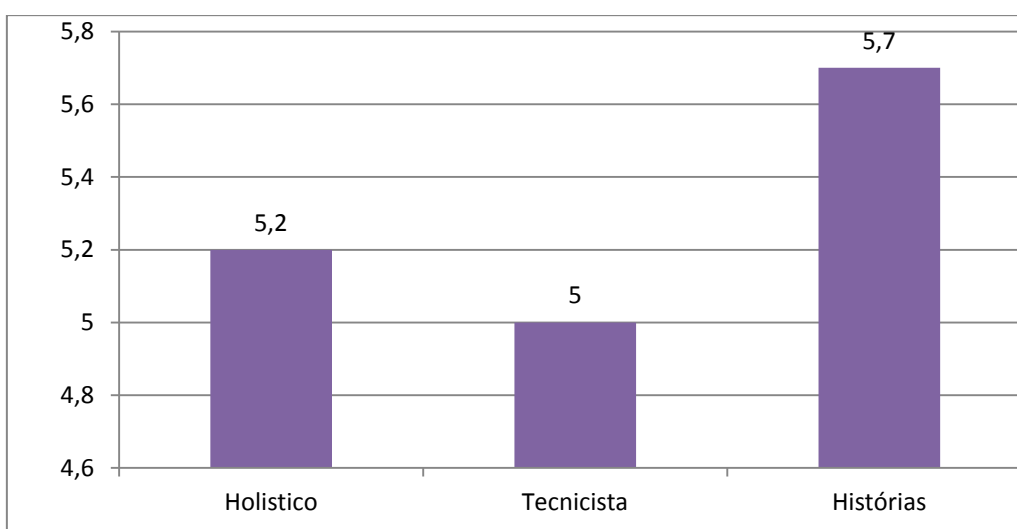


Figura 3 - Comparação entre os tipos de Papéis dos pais

No que respeita ao Gráfico 3, que destaca a concepção que os pais têm sobre o seu papel na aprendizagem da literacia dos seus filhos, constata-se que maioritariamente estes assumem como mais relevante o Papel das Histórias (M=5,7) e com uma média mais baixa verifica-se o Papel Tecnista (M=5), ligada a actividades de ensino da leitura e escrita.

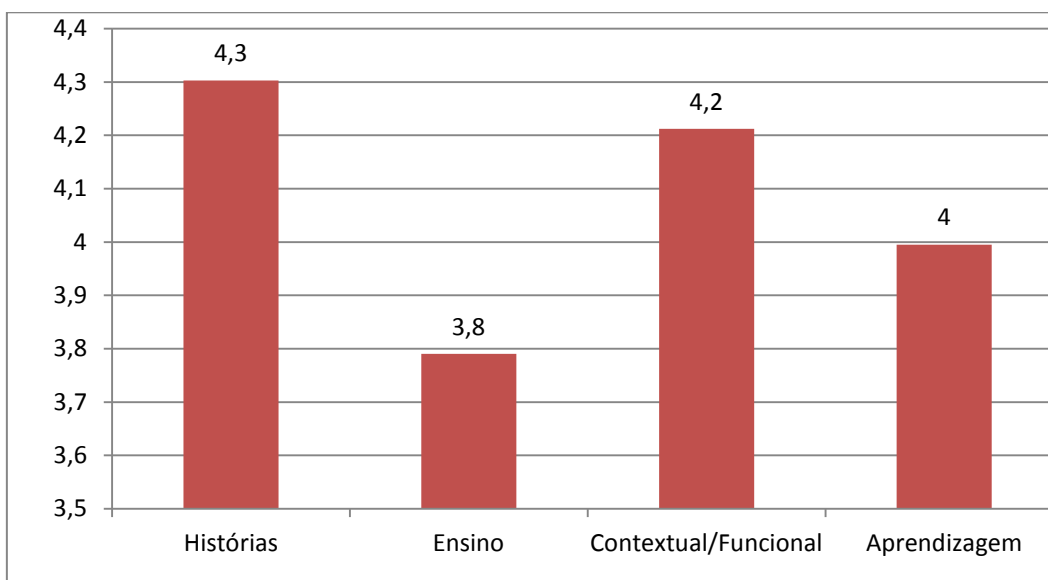


Figura 4 - Comparação entre os tipos de Eficácia dos pais

No que respeita ao Gráfico 4, é possível verificar que no que respeita à Eficácia, a Eficácia de Histórias é a que apresenta uma média mais elevada e a Eficácia de Ensino é a que apresenta uma média mais baixa. Todavia a eficácia contextual, que se encontra mais direccionada para o contexto (ex. meios que se encontram ao dispor da criança para a aprendizagem da literacia), possui uma média semelhante à da eficácia histórias. Deste modo, os pais que constituem a nossa amostra revelam que no que respeita à sua percepção face à sua relevância no ensino da literacia dos filhos, destacam que são mais eficazes na leitura de histórias e recorrendo a meios que permita à criança aprender no contexto.

Seguidamente proceder-se-á à análise da correlação entre as variáveis em estudo nomeadamente (eficácia-páticas; papel-práticas e concepções de aprendizagem-práticas).

Relação entre concepções de aprendizagem e práticas de literacia familiar.

Através da tabela apresentada abaixo, podemos verificar as relações existentes entre as dimensões da variável concepções da aprendizagem (holística, tecnicista, tecnicista-escola), com as práticas de literacia familiar (dia-a-dia, entretenimento, treino).

Tabela 6 - Correlação entre dimensões Concepções de aprendizagem e práticas

		Dia-a-dia	Entretenimento	Treino
Concepções de aprendizagem holística	<i>r</i>	0,117	0,300	0,159
	<i>p</i>	0,142	0,012	0,188
Concepções de aprendizagem tecnicista	<i>r</i>	0,103	0,042	0,054
	<i>p</i>	0,396	0,733	0,655
Concepções de aprendizagem tecnicista-escola	<i>r</i>	0,272	-0,151	-0,260
	<i>p</i>	0,023	0,214	0,030

No que respeita à análise da Tabela 6, é possível referir que a concepção de aprendizagem holística apresenta correlação com as práticas de entretenimento e treino. Nas concepções de aprendizagem tecnicista não diferem no tipo de práticas de literacia familiar.

Já nas concepções de aprendizagem tecnicista ligadas á escola, estas aparecem correlacionadas com as práticas de treino.

Relação entre o papel dos pais e as práticas de literacia familiar

Através da tabela apresentada abaixo, podemos verificar as relações existentes entre as dimensões da variável papel (holístico, tecnicista, histórias), com as práticas de literacia familiar (dia-a-dia, entretenimento, treino).

Tabela 7 - Correlação entre dimensões Papel/Responsabilidades – práticas

		Dia-a-Dia	Entretenimento	Treino
Papel	<i>r</i>	0,335	0,358	0,421
holístico	<i>p</i>	0,005	0,002	0,000
Papel	<i>r</i>	0,098	0,100	0,319
tecnicista	<i>p</i>	0,421	0,409	0,007
Papel	<i>r</i>	-0,083	0,038	0,089
histórias	<i>p</i>	0,496	0,755	0,463

Tendo em conta a análise da Tabela 7, é possível verificar que no que respeita à correlação entre o Papel/Responsabilidade e as práticas de literacia, constata-se que o Papel Holístico, apresenta correlação com todas as práticas de literacia (Dia-a-dia; Entretenimento e Treino).

Relativamente ao Papel Tecnista destaca-se que apenas se correlaciona com a prática Treino. No que concerne ao Papel Histórias, não apresenta correlação com nenhuma prática de literacia. Estes dados serão posteriormente discutidos na área correspondente do trabalho.

Relação entre percepção de eficácia e práticas de literacia familiar

Através da seguinte tabela, podemos verificar as relações existentes entre as dimensões da variável percepção de eficácia (histórias, ensino, contextual/funcional e aprendizagem), com as práticas de literacia familiar(dia-a-dia, entretenimento, treino).

Tabela 8 - Correlação entre dimensões Eficácia – práticas de literacia familiar

		Dia-a-Dia	Entretenimento	Treino
Eficácia-Histórias	<i>r</i>	0,233	0,265	0,204
	<i>p</i>	0,52	0,027	0,090
Eficácia- Ensino	<i>r</i>	0,016	0,098	0,223
	<i>p</i>	0,894	0,418	0,064
Eficácia- contextual/funcional	<i>r</i>	0,115	0,334	0,495
	<i>p</i>	0,344	0,005	0,000
Eficácia aprendizagem	<i>r</i>	0,156	0,308	0,538
	<i>p</i>	0,197	0,009	0,000

Tendo em conta a Tabela 8, que refere a correlação entre a eficácia dos pais e as práticas utilizadas, é possível verificar que a dimensão Eficácia Histórias se encontra correlacionada com a prática entretenimento. A eficácia contextual/holística, bem como a eficácia para a aprendizagem encontram-se relacionadas com a prática de entretenimento e de treino.

VI. Discussão dos resultados

Com base na análise dos resultados, pretendemos elaborar a reflexão/discussão dos mesmos, de modo a podermos alcançar a resposta para os objectivos estabelecidos, bem como verificar se as hipóteses destacadas inicialmente se constatarem ou não.

Neste sentido, a discussão dos resultados será subdividida, de forma a analisar cada uma das variáveis em estudo em particular e seguidamente realizar-se-á uma análise sobre a possível relação entre algumas/todas as variáveis em apreço. Assim, inicialmente será abordada a frequência das práticas mais adoptadas, assim como a percepção de eficácia, o papel e as concepções de aprendizagem de literacia destacada pelos pais, e a sua relação com as práticas de literacia familiar.

Práticas de literacia familiar

Tendo em conta os dados recolhidos face às práticas de literacia utilizadas pelos pais, constata-se que maioritariamente os pais destacam as práticas de treino ($M=3,23$), que são seguidas das práticas de entretenimento ($M=2,37$) e as práticas do dia-a-dia são as menos destacadas, apresentando uma ($M=2,32$). Estes resultados podem ser influenciados por diversos factores, de entre os quais se pode referir que em determinados estudos (Susperreguy, Strasser e Lissi (2007, citado por Pacheco, 2010) destacam que de acordo com o seu contexto cultural, os pais possuem um entendimento diferente sobre a aquisição e desenvolvimento da literacia, assim, existem pais que destacam as práticas direccionadas para o entretenimento como factor relevante para o aumento do interesse e da motivação da criança face a literacia, porém, outros pais destacam como principal factor a aquisição de competências com base em estratégias técnicas.

Deste modo, as práticas mais utilizadas pelos pais, dependem de factores pessoais, económicos, culturais, educativos.

Através dos resultados apresentados em relação às práticas de literacia familiar, podemos observar que existe uma diferenciação nas mesmas. As práticas desenvolvidas com maior frequência foram as de Treino, seguidas das de Entretenimento.

Os resultados da investigação vão ao encontro dos dados obtidos num estudo de Mata e Pacheco (2009) com 195 crianças que frequentavam o último ano da educação pré-escolar e os respectivos pais, sendo o estatuto sociocultural das famílias diversificado. Os resultados

deste estudo mostraram que as práticas de Treino eram desenvolvidas com maior regularidade e as do Dia-a-dia as menos frequentes nos ambientes familiares analisados.

Percepção de eficácia dos pais nas suas competências de literacia

Relativamente à percepção de eficácia dos pais, constata-se que estes se consideram mais eficazes nas histórias.

Uma das razões que pode justificar estes resultados é o facto de a nossa amostra ser constituída na maior parte por pais com habilitações académicas acima do 12º ano.

Segundo Lynch (2006) citado por Mata e Pacheco (2011) os pais que completaram o ensino pós-secundário, contendo assim um nível elevado de literacia, tendem a desenvolver práticas mais lúdicas de leitura e escrita ou de entretenimento onde a leitura de histórias parece ter um papel relevante.

Também em estudos efectuados por Sénechal (2000, citado por Mata, 2002), procurou explorar a razão pela qual a maioria dos pais começava desde cedo a ler aos seus filhos. Os resultados mostraram que os pais com mais conhecimentos sobre literatura infantil, revelavam ter começado a ler mais cedo aos seus filhos.

Ainda num estudo efectuado por Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) com famílias de níveis socioculturais diferentes, demonstraram que as famílias de estatuto sociocultural médio, estavam mais envolvidas em situações de leitura de histórias, enquanto as de nível sociocultural baixo valorizavam actividades com o objectivo da aprendizagem da literacia.

Papel/responsabilidade

No que respeita ao papel que os pais têm na aprendizagem da leitura, os pais sentem-se mais responsáveis e atribuem maior importância à leitura de histórias.

Os resultados do presente estudo vão de encontro aos estudos efetuados por Mata e Pacheco (2011) onde verificaram que os pais acreditam que têm um papel importante na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, nomeadamente ao nível da leitura de histórias e do desenvolvimento de actividades que promovam a literacia emergente.

Através do estudo de Weigel, Martin & Bennet, (2007) as mães que foram caracterizadas como facilitadoras, ou seja, mães que acreditam na importância do seu papel no desenvolvimento da criança, acreditavam que as crianças podiam aprender conhecimentos

gerais e específicos através de leitura de livros. Parece que as mães e as crianças gostavam de ler um livro em comum, reforçando essa actividade, atribuindo um papel de professor.

Também num estudo efectuado por Mata (1999) com pais de crianças do pré-escolar, verificou-se que 75% dos pais mencionava a leitura de histórias como a actividade de leitura e escrita mais desenvolvida em ambiente familiar. Constatou-se que a razão que os pais consideraram mais importante na leitura de histórias era o factor aprendizagem, ou seja, os pais consideram que ler para os filhos leva-os a desenvolver ou a adquirir várias competências como a linguagem ou criatividade. Também o desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura foi outra das razões referenciada pelos pais neste estudo.

Concepções sobre a aprendizagem da literacia

As concepções que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, orientam as acções que os mesmos vão desenvolver com os seus filhos (Mata & Pacheco 2010).

No que concerne aos resultados, os pais sentem que a aprendizagem da leitura e escrita faz-se de um forma mais holística/geral, isto é, mais contextualizada, tendo em conta os meios que estão à disposição das crianças (ex: livros que podem fomentar a sua motivação).

Esta maior valorização de uma abordagem mais holística e contextualizada advém a que naturalmente os pais criaram ambientes de literacia mais ricos e participados (Mata, 2002).

Um dado relevante na amostra para explicar este resultado, é o facto dos pais na sua maioria apresentarem nas suas habilitações académicas o grau de licenciatura. Isto vai de encontro aos trabalhos efectuados por Lynch (2006), onde refere que nomeadamente, os pais que completaram o ensino pós-secundário apresentam crenças mais holísticas sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever do que os pais que não completaram o ensino pós-secundário.

Também num estudo efectuado por Mata e Pacheco (2011) desenvolvido com 198 pais de crianças a frequentar o último ano do pré-escolar, sendo o seu estatuto sociocultural diferenciado, demonstrou que as dimensões mais holísticas, ou seja, em que os pais acreditam na importância do seu papel no desenvolvimento da criança e, por isso, tendem a envolver o seu filho em actividades ligadas à literacia e linguagem foram as que apresentaram as médias mais elevadas.

Percepção de eficácia das competências de leitura e escrita e práticas de literacia familiar

Através da análise dos resultados podemos observar que os pais que se sentem mais eficazes a nível contextual e mais eficazes na promoção da aprendizagem da literacia, desenvolvem mais práticas de entretenimento e treino. Pais que se percebem como mais eficazes na leitura de histórias desenvolvem maioritariamente práticas de entretenimento.

Através de um estudo realizado por Baker, Serpell e Sonnenschein (1995), ao compararem famílias de crianças em idade pré-escolar, com níveis socioculturais diferentes, quanto às actividades de literacia desenvolvidas, observaram que as crianças do meio sociocultural médio, utilizavam mais a literacia como fonte de Entretenimento. Verificou-se também que as mesmas estavam envolvidas em situações de leitura de histórias. Assim, pais de meio sociocultural médio, adoptavam uma abordagem mais lúdica para o seu envolvimento com os filhos na literacia. Estes resultados advinham de os pais se sentirem mais seguros por possuírem níveis de literacia mais elevado; por estarem mais familiarizados com o jogo enquanto meio de aprendizagem; terem experimentado uma abordagem lúdica de literacia e sentiram a sua eficácia ou por serem mais protectores dos direitos das crianças (Baker et al., 1995, citado por Mata, 2002).

Assim, sabendo que a amostra do presente estudo é caracterizada por um estatuto sociocultural médio, podemos afirmar que os resultados vão de encontro à teoria apresentada. Isto porque, pais que se perceberam como mais eficazes não só a nível contextual mas também para a promoção da aprendizagem, desenvolvem mais práticas de entretenimento. Como já foi referido anteriormente, pais de estatuto sociocultural médio integravam as aprendizagens da leitura e escrita através de jogos ou de situações que surgiam naturalmente, nas actividades desenvolvidas diariamente como fonte de Entretenimento.

Foram também encontradas relações entre estas duas dimensões e as práticas de treino, ainda que estas apareçam em menor frequência.

Como também já foi referido anteriormente, pais de estatuto sociocultural médio valorizam a leitura de histórias como carácter de actividade diária como fonte de Entretenimento. Esses dados vão de encontro ao nosso estudo onde se verificou que pais que se sentem mais eficazes a nível da leitura de histórias, desenvolvem mais práticas de entretenimento (Baker et al., 1995, citado por Mata, 2002).

Papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita e práticas de literacia familiar

Através dos resultados podemos verificar que os pais que se sentem responsáveis pela aprendizagem da leitura escrita numa dimensão mais holística orientada para uma perspectiva de literacia emergente, desenvolvem com maior frequência os três tipos de práticas de literacia familiar, ou seja, quanto mais responsáveis os pais se sentem a nível holístico, maior será a frequência no desenvolvimento de práticas tanto lúdicas, como de treino ou do dia-a-dia.

Estes resultados vão de encontro aos estudos efectuados por Mata e Pacheco (2011) onde verificaram a relação entre as crenças dos pais (práticas holísticas, leitura de histórias e tecnicistas) e o tipo de práticas desenvolvidas pelos pais (dia-a-dia, entretenimento e treino). Os resultados mostraram que os pais que acreditam que têm um papel mais orientado para uma perspectiva globalmente holística desenvolvem, de forma significativa, os três tipos de práticas de literacia familiar.

No que respeita à relação entre o papel e as práticas, constata-se que os pais tendem a relacionar o seu papel /responsabilidade ao nível tecnicista com as práticas de treino. Verifica-se deste modo, que quanto mais os pais tendem a perceber-se como responsáveis a nível tecnicista (ensino das letras) referem recorrer a mais práticas de treino (ex: ensino de vogais e consoantes).

Concepções de aprendizagem da literacia e práticas de literacia familiar

Através dos resultados podemos verificar que os pais que apresentam concepções de aprendizagem mais holísticas, ou seja, que acreditam que a aprendizagem da leitura e escrita se dá no contexto, desenvolvem mais práticas de entretenimento e de treino, enquanto os pais com uma abordagem mais tecnicista que destacam que a aprendizagem se dá através de práticas de ensino, desenvolvem maioritariamente mais práticas de treino.

Através da revisão da literatura podemos afirmar que os resultados vão de encontro a estudos anteriores.

Nos trabalhos de Bingham (2007) e Norman (2007) citado por Mata e Pacheco (2011) foram encontradas relações entre as crenças dos pais, e por consequência, a sua influência no desenvolvimento da literacia emergente das crianças. Bingham (2007 citado por Mata & Pacheco 2011) refere que mães com crenças facilitadoras, ou seja, com crenças mais holísticas (Lynch, 2006) desenvolvem práticas educacionais que promovem experiências

frequentes de leitura nas crianças. São mães que durante a leitura utilizam estratégias orientadas para a discussão com a criança.

Também Weigel, Martin e Bennet (2006) demonstram que as mães com estas características demonstram o gosto pela leitura aos filhos assim como uma maior frequência na observação de actividades de escrita em casa. Acrescentam ainda que estas mães apresentam mais actividades ligadas à linguagem como cantar, contar histórias, falar sobre imagens.

Ainda noutro estudo realizado por Fernandes (2007, Lourenço, 2007 citado por Mata & Pacheco, 2010) concluiu-se que a dimensão emergente /holística remete para as práticas de leitura e escrita no dia-a-dia e as práticas de leitura e escrita de entretenimento. Já na dimensão tecnicista/convencional, remete para práticas de leitura e escrita de treino (Fernandes; 2007, Lourenço, 2007 citado por Mata & Pacheco 2010),

O facto dos pais que apresentam concepções de aprendizagem mais tecnicista, desenvolverem mais práticas de treino vai também de encontro ao estudo de Weigel, Martin e Bennet (2006) onde relatam que mães com características convencionais, isto é, mães com ideias mais tecnicistas e formais, valorizam as práticas de treino como estratégias de aprender a ler e a escrever.

Ainda estudos como o de Serpell e colaboradores (2002, citados por Mata & Pacheco, 2010), concluíram que há pais que consideram a aprendizagem da literacia um conjunto de competências a serem adquiridas e outros que consideram a literacia como um recurso de entretenimento. Os pais que orientam as suas práticas com base no entretenimento, desenvolvem actividades relacionadas com o lúdico ligados à escrita, assim como uma motivação intrínseca para a leitura como sendo mais relevantes no desenvolvimento da literacia da criança. Já os pais que consideram a aprendizagem da literacia como uma competência, orientam as suas práticas apenas nesse sentido.

Através dos resultados obtidos constatou-se que ao nível das concepções de aprendizagem, verifica-se uma relação entre as concepções de aprendizagem escola e as práticas de treino, uma vez que as práticas de treino, tendem a incidir sobre aprendizagem de leitura de letras, que diz respeito a aprendizagens relacionadas com a escola. Assim, verifica-se que os pais conceptualizam as aprendizagens de escola com práticas de treino de forma a favorecer a aprendizagem dessas competências.

VI. Considerações Finais

Tendo em conta a revisão da literatura realizada, bem como a análise dos resultados efectuada, pode-se destacar que se pretendeu essencialmente abordar o tema da literacia, especificamente, o papel que a família desempenha na aprendizagem da criança.

No presente estudo foram encontradas relações entre as dimensões de percepção de eficácia, papel e concepções de aprendizagem dos pais com as práticas de literacia familiar desenvolvidas.

Podemos constatar que as práticas de literacia familiar mais desenvolvidas são as práticas de treino. Através destes resultados poderíamos esperar que os pais nas restantes dimensões avaliadas, de alguma forma se relacionassem com abordagens mais tecnicistas tendo em vista a aprendizagem.

No entanto, ao estudarmos as diferentes dimensões podemos observar que os pais assumem um papel mais direccionado para uma vertente lúdica e de ocupação de tempos livres, como também é nessa vertente que se sentem mais eficazes (e.g. histórias). Também a forma como pensam que a aquisição da aprendizagem da literacia é feita, remete para uma abordagem mais holística, relacionada com actividades mais funcionais do dia-a-dia desenvolvidas no contexto da criança.

Contudo, não podemos deixar de salientar a importância da escola nas primeiras etapas da apreensão da literacia, principalmente, num contexto em que as interacções são reduzidas e pouco diversificadas. Nestes casos a escola e a aprendizagem da leitura e escrita será indispensável para o desenvolvimento do interesse das crianças pela literacia.

A família não é, portanto, o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento (Cezar-Ferreira, 2004; Formiga, 2004; Marques, 2001, 2002; Rego, 2003; Szymanski, 2001 citado por Polonia & Dissen 2005).

Verifica-se que apesar da importância atribuída à leitura de histórias, ela pode não deter o maior número de práticas desenvolvidas pelos pais, uma vez que de acordo com vários factores dos pais, estes podem considerar que as práticas tecnicistas fomentam de forma mais determinante a aprendizagem da literacia na criança. Estes dados foram constatados, através dos resultados, onde os pais referem as práticas de treino com maior frequência, porém, ao nível do seu papel e das crenças de eficácia destacam essencialmente as histórias.

No entanto, apesar de os pais se percepcionarem como mais eficazes na leitura de histórias assim como, uma percepção de papel ao mesmo nível, e sabendo que a actividade de

leitura de histórias se relaciona com práticas de entretenimento, não quer dizer que as práticas de treino não estejam também implícitas durante a leitura. Isto é, poderá haver uma relação entre as práticas de treino que se observaram como mais elevadas na amostra, com a leitura de histórias. Os pais podem assumir que a leitura de histórias não é uma prática ligada ao treino e ensino relacionando-as com momentos mais lúdicos e de entretenimento. No entanto, durante a leitura podem explorar imensas estratégias ligadas ao treino, como por exemplo, apontar para a impressão à medida que vão lendo, acompanhar a impressão com o dedo formulando questões sobre a mesma, identificação de letras, leitura de palavras, ler palavras realçando os seus sons. Isto pode explicar o facto de as práticas de literacia de treino terem sido as mais recorrentes na amostra recolhida, e o facto de tanto na percepção de papel como de eficácia observar-se como maioritário a leitura de histórias.

Estudos Futuros

No que concerne a estudos futuros, apesar de neste estudo não termos dados que nos permitam medir o nível socioeconómico dos pais, seria interessante realizar estudos nesse sentido, de forma a perceber se existem variações no tipo percepções de eficácia, de papel, e de concepções de aprendizagem. Estudos efectuados por Sonnenchein e Monsterman (2002 citado por Serra 2012) verificaram que a leitura partilhada de histórias é uma prática comum e mais frequente nas famílias de nível socioeconómico médio.

Também Mata e Pacheco (2009), acrescentam que em famílias de nível socioeconómico médio, os pais realizam as suas práticas de literacia de uma forma mais lúdica, enquanto as famílias de nível socioeconómico mais baixo valorizam a realização de atividades mais direccionadas para o ensino formal da leitura e escrita.

Será que os pais de nível socioeconómico mais elevado possuem uma abordagem mais holística da aprendizagem da leitura e escrita sentindo-se mais responsáveis e mais eficazes nas actividades contextuais e lúdicas como a leitura de histórias? Assim como pais com níveis socioeconómicos mais baixos tendem a ter uma visão mais tecnicista ligada á aprendizagem e treino de competências de leitura e escrita?

Outro factor que poderia ser estudado são as experiências de leitura e escrita que os pais tiveram no decorrer do seu processo de ensino da literacia.

Duursma, Augustyn, & Zuckerman, (2008; Haney & Hill, 2004; Saracho, 1997 citado por Cruz 2011), afirmam que as variáveis associadas ao ambiente familiar são ainda influenciadas pelas experiências que os pais tiveram enquanto crianças, bem como pelos

papéis que os seus progenitores desempenharam no contacto com a linguagem escrita. Saracho (1997 citado por Cruz 2001), mostrou que muitos pais não associam a leitura a momentos de prazer e diversão, já que as suas experiências enquanto crianças com o material impresso, e mesmo com a escola, foram negativas.

Assim, pais que tiveram experiências negativas ou positivas face à literacia, irão diferir no tipo de abordagem face á aprendizagem da leitura e escrita (holística, tecnicista), e na sua percepção de papel e eficácia?

VII. Limitações

Relativamente às limitações desta investigação é possível referir que a amostra foi recolhida por conveniência, e os instrumentos utilizados foram questionários, no entanto tendo em conta a temática em análise seria possível ter utilizado outra metodologia, nomeadamente o desenvolvimento e aplicação de entrevistas semiestruturadas que fossem analisadas com base num método qualitativo (análise de conteúdo), onde também seria possível obter dados ricos com base na opinião e perspectiva dos pais face às questões destacadas nos objectivos previamente delimitados.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Revista Inovação*. 6(2), 131-155. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70.
- Anderson, J. (1995). Parents' Perspectives of Literacy Acquisition: A Cross Cultural Perspective. *Artigo apresentado na Annual Conference of the American Educational Research Association*. San Francisco, California.
- Araújo, T. (2009). *Envolvimento Parental no Futebol*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana.
- Baker, L., Serpell, R & Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers, In Morrow, L. M. (Eds.), *Family literacy – connections on schools and communities*. New Jersey: Rutgers University.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39, 5, 415-438.
- Bandura, A (1986). *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação
- Benavente, Ana et al. (orgs.), (1995), *Estudo nacional de literacia. Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de ciências sociais.

- Benavente, A.; Rosa, A. (1996). O problema da literacia: Perspectivas actuais e a situação portuguesa. In Educação de Adultos em Portugal: situação e perspectivas. Actas das Jornadas. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H. v., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Cadima, Leal & Peixoto (2008). Comportamentos Interactivos de Leitura Conjunta Adulto-Criança. In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (eds.) *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (pp 1-13)*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Cairney, T. (2003). Literacy within Family Life. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds), *Handbook of Early Childhood Literacy*, (pp 85 – 98). SAGE Publications.
- Cecia, V.; & Andrade, A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia* 2005, 10(3), 431-440.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.
- Debruin-Parecki, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices*. University of Michigan, Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. Retirado a 3 de Abril de 2012, de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-004/2-004.pdf>
- Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: a lifelong-lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 205 – 245.
- Di Nucci, E.P. (1997a). *Participação de pais na alfabetização de filhos em pré-escola: estudo de representações*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. SP. Brasil.

- Di Nucci, E.P. (1997b). Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 1997, vol.1, n.2-3 ISSN 1413-8557. Similarity:0.49327. Retirado em 14 Julho de 2012 em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a03.pdf>
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J. Booth (Ed.) *Family-School links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Félix, C. (2008). O processo de aquisição da língua escrita. *Revista da Educação*, vol. XI, nº12, 103-118.
- Fernandes, P. (2004). Literacia Emergente. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 53 - 93). Coimbra:Quarteto.
- Ferreiro, E. (1987). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. Teale & E. Sulzby (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 15 -49.
- Gomes, M. (2005). Percursos de literacia. *Sociologia, Problemas e práticas*, nº47, 69-97
- Goodman, Y. (1987). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 1 -14.
- Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement, In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp. 121-143). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Harter, S., Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1978. 1: p. 34-64
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's

- education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56, 2, 184-193.
- Lynch, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviours. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Lourenço, L. (2008). Envolvimento dos encarregados de educação na escola: concepções e práticas. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa: Universidadae de Lisboa.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Maroco, J. (2010). Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-spss). Perô Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2006b). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Aná. Psicológica*, mar. 1999, vol.17, no.1, p.65-77. ISSN 0870-8231.
- Mata, L. (2002). Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita. Porto: Porto Editora.

- Mata, L.; Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L.; Pacheco, P. (2010). "Concepções de pais de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem da leitura e escrita", Trabalho apresentado em Seminário Internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos" , In Actas do I Seminário Internacional "*Contributos da psicologia em contextos educativos*" , Braga
- Mata, L.; Pacheco, P (2011). "Literacia familiar: Relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais. Actas ", Trabalho apresentado em Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação, In Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação, Guarda.
- Mondell, S. & Tyler, F. (1981). Parental competence and styles of problem-solving/play behaviour with children. *Developmental Psychology*, 17, 73-78.
- Menyuk, P. & Brisk, M. (2005). *Language development and education*. Basing Stoke (R. U.): Palgrave Macmillan.
- Oliveira, J. & Silva, L. (2006). O impacto das séries iniciais: educação infantil, analfabetismo funcional e equidade. *Artigo apresentado no seminário sobre educação e equidade*.
- Peixoto, C.; Silva, M.; Leal, T. e Cadima, J. (2006). *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.
- Polonia, A.C.; Dessen, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005

- Pereira, A. (2010). *Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Atlântica.
- Pereira, T.N.C.; Albuquerque, L.N.M. (1994). Convivendo com os usos da escrita antes da escola. *Série Documental - MEC. Relatos de Pesquisa*. (21): 4 - 25.
- Reis, M. (2008). A relação entre pais e professores : Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Tese de Doutoramento em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo. Universidade de Málaga.
- Ribeiro, M. (2005). Ler bem para aprender melhor”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Roberts, S., Djonov, E. & Torr, J. (2008). "The mouse is not a you": Young children's interactions with e-games. *Australian Journal of Language and Literacy*, 3, 242-259
- Rosa, C. (2008), “Literacia” in AAVV, *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 107-112.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C. (2010). Envolvimento parental na perspectiva dos professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Progresso – Fase 2- 2ª parte. Escola Superior de Educação de Coimbra. Setembro 2010.
- Santos, M., Neves, J., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). A leitura em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Saracho, O. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172, 2, 113-122.
- Schuit, M., Peeters, M., Segers, E., Van Balkom, H. e Verhoeven, L. (2009). “Home Literacy Environment of Pre-School Children with Intellectual Disabilities”. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 12, 1024-1037.

- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3 & 4, p. 207-31, 1991.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 2, 445-460.
- Silva, A. C. (2003). Até à descoberta do princípio alfabético. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, S. (2003). Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito. Dissertação de Mestrado Em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Fernandez-Fein, S. & Munsterman, K. (1996). Strands of emergent literacy and their antecedents in the home: Urban preschoolers early literacy development. *Reading Research Report*, 48, National Reading Research Centre.
- Strickland, D. & Cullinan, B. (1998). Afterword. In M. Adams, *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 425-435.
- Sulzby, E. & Teale (1996). Emergent Literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson(Eds), *Handbook of Reading Research*, (pp. 727 – 757). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Susperreguy, M. I; Strasser, K., Lissi, M. R., *et al.* (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Rev.latinoam.psicol.*, vol.39, no.2, p.239-251.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1987). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Torgesen, J.K. (1998). «Catch them before they fall». In: *American Educator*, *Spring/Summer*, pp. 1-8.

Villas-Boas, M. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 117-126.

Wagner, D. (2001). *Literacy and Adult Education*, Paris: Unesco

Weigel, D; Martin,S; Bennet, K. (2006). Mother's literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy. Vol.6 (2), 191-211.*

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 3/4, 357-378.

World Health Organization (2010). *Better Health, Better lives: Children and Young People with Intellectual Disabilities and Their Families*. Disponível on-line em: http://www.euro.who.int/intellectual_disabilities; Último acesso em 12-07-2012

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário “ Práticas de literacia familiar”
QUESTIONÁRIO SOBRE LITERACIA FAMILIAR

Nome	da	criança	na	pré-primária	5	anos:
<hr/>						
Data de nascimento da criança: ____/____/____						
Estabelecimento de Ensino: _____						
Data: ____/____/____						
PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:						
Número de irmãos e respectivas idades: _____						
PAI: Idade _____						
Profissão: _____						
Habilitações literárias: _____						
MÃE: Idade _____						
Profissão: _____						
Habilitações literárias: _____						
OUTROS:						

Quem responde ao questionário? _____						

Estamos a proceder a uma caracterização dos hábitos e práticas de leitura e escrita de crianças de 5-6 anos, em ambiente familiar. Uma vez que têm um filho ou filha na pré-primária, vimos solicitar a vossa colaboração na referida caracterização. Para tal agradecemos que respondesse ao seguinte questionário referindo-se sempre ao vosso filho ou filha com 5-6 anos que frequenta a pré-primária (mesmo que tenham outros filhos) e ao que se passa fora do Jardim de Infância, em ambiente familiar.

As questões direccionam-se tanto para práticas de literacia como para a forma como os pais se poderão sentir quando interagem ou apoiam os seus filhos em actividades de leitura e escrita. Por favor, assinale a sua opção de resposta para cada uma das questões na quadrícula que mais se ajustar àquilo que faz, sente ou pensa tendo em consideração que não há respostas certas nem erradas e que famílias diferentes podem agir e pensar de modo diferente. Agradecemos que não deixe questões por responder.

Práticas de leitura e escrita integradas nas rotinas diárias das famílias

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
1. Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam escrever receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ler cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam escrever cartas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ler recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam escrever recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ler cartazes publicitários recados com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam escrever listas de compras com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Especifique outras rotinas do dia-a-dia e a respectiva frequência em que leiam ou escrevam com ou para o vosso filho(a):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Práticas de leitura e escrita de entretenimento, distração e ocupação de tempos livres

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
1. Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam fazer puzzles de palavras com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ler histórias com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam escrever histórias com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ler rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam ler jornais com ou para o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Especifique outras actividades de entretenimento e respectiva frequência em que leiam ou escrevam com o vosso filho(a): O quê? _____ O quê? _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	--	--	--	--

Práticas de leitura e escrita em que se procura ensinar ou treinar a leitura e/ou a escrita.

	Várias vezes por semana	Algumas vezes por semana	Raramente	Nunca
1. Costumam ajudar o vosso filho(a) a ler (identificar) letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever letras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever o nome dele(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever nomes de familiares (pais, irmãos) ou amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever algumas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler , ao vosso filho(a) palavras realçando os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam escrever , ao vosso filho(a) palavras realçando os sons que as constituem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Especifique outras actividades em que ensinem a leitura e a escrita ao vosso filho(a) e a respectiva frequência O quê? _____ O quê? _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ANEXO 2 – Questionário “Os pais e a aprendizagem da leitura e escrita”

OS PAIS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre a importância que os pais podem ter na aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos, antes da entrada para a escola do 1º Ciclo. Por favor atribua a cada uma das afirmações uma importância, de acordo com a seguinte escala:

	1	2	3	4	5	6		
<i>Faça</i>	Nada Importante					Muito Importante		<i>um</i>

círculo no número correspondente à importância que atribui às seguintes afirmações:

1. É importante que os pais encorajem os filhos a ajudá-los a contar as histórias.	1	2	3	4	5	6
2. É importante que os pais façam perguntas acerca dos livros que lêem aos filhos.	1	2	3	4	5	6
3. É importante que os pais falem acerca das imagens à medida que lêem aos filhos.	1	2	3	4	5	6
4. É importante que os pais encorajem os filhos a apontar as letras nos livros.	1	2	3	4	5	6
5. É importante que os pais deixem que os filhos façam perguntas durante a leitura de histórias.	1	2	3	4	5	6
6. É importante que os pais façam da leitura uma actividade agradável.	1	2	3	4	5	6
7. É importante que os pais chamem a atenção para as coisas escritas que existem em casa.	1	2	3	4	5	6
8. É importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto.	1	2	3	4	5	6
9. É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever	1	2	3	4	5	6
10. É importante que os pais envolvam os filhos nas rotinas diárias que utilizem a escrita como, por exemplo quando escrevem uma lista de compras para o supermercado, quando escrevem um recado.	1	2	3	4	5	6
11. É importante que os pais brinquem com os filhos com jogos que tenham letras e palavras	1	2	3	4	5	6
12. É importante que os pais dêem aos filhos lápis, canetas e papel para que elas possam fazer as suas tentativas de escrita., mesmo antes de saberem ler e escrever.	1	2	3	4	5	6
13. É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança	1	2	3	4	5	6
14. É importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com os filhos	1	2	3	4	5	6
15. É importante que os pais estimulem os filhos a dizer o nome das letras	1	2	3	4	5	6
16. É importante que os pais conversem sobre as primeiras tentativas de escrita que os filhos fazem.	1	2	3	4	5	6
17. É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas.	1	2	3	4	5	6

Quais as três coisas mais importantes que faz para ajudar o seu filho(a) a aprender a ler e a escrever?

ANEXO 3 - Questionário “ A aprendizagem da leitura e escrita”

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

As afirmações que se seguem, referem-se a aspectos que podem ser importantes na aprendizagem da leitura e escrita. Por favor atribua a cada uma das afirmações uma pontuação que vai do discordo completamente ao concordo completamente, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Discordo Completamente					Concordo Completamente

Faça um círculo no número correspondente à sua opinião em cada uma das seguintes afirmações:

1. A criança antes de saber escrever já tenta escrever à maneira dela, por exemplo, o seu nome, algumas letras e palavras que lhe são familiares.	1 2 3 4 5 6
2. A criança aprende a ler através das letras e dos seus sons, depois das palavras e a seguir das frases.	1 2 3 4 5 6
3. É importante contar histórias antes da criança saber ler.	1 2 3 4 5 6
4. Proporcionar livros, desde cedo às crianças, influenciará o gosto que a criança terá pela leitura.	1 2 3 4 5 6
5. Ler para e com a criança, ajuda-a a aprender a escrever.	1 2 3 4 5 6
6. O verdadeiro começo da leitura é quando a criança começa a dizer as palavras à medida que escreve no papel.	1 2 3 4 5 6
7. É necessário para a criança saber as letras do alfabeto e dos seus sons antes de começar a escrever.	1 2 3 4 5 6
8. As crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem.	1 2 3 4 5 6
9. Ir à biblioteca é importante para as crianças saberem mais acerca dos livros.	1 2 3 4 5 6
10. A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas.	1 2 3 4 5 6
11. É necessário para a criança ter muita experiência em copiar as letras, palavras e depois as frases, antes de escrever sozinha.	1 2 3 4 5 6
12. A criança beneficia em ouvir as suas histórias favoritas, uma vez que vai memorizando através da leitura repetida.	1 2 3 4 5 6
13. É importante encorajar a criança a falar sobre o que é lido.	1 2 3 4 5 6
14. A criança deve ser encorajada a escrever só palavras simples e frases curtas quando começa a escrever sozinha.	1 2 3 4 5 6
15. A criança precisa de manuais para aprender a ler e a escrever.	1 2 3 4 5 6
16. Só as crianças dotadas é que aprendem a ler e a escrever antes de serem ensinadas na escola do 1º ciclo.	1 2 3 4 5 6
17. É importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens.	1 2 3 4 5 6
18. As tentativas iniciais de escrita da criança são importantes para ler e escrever mais tarde, como por exemplo escrever mensagens, cartas, histórias, etc.	1 2 3 4 5 6
19. A criança pode começar a escrever antes de aprender a dizer correctamente as palavras.	1 2 3 4 5 6
20. A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever.	1 2 3 4 5 6
21. Ensinar uma criança a reconhecer palavras isoladas, à vista, é uma técnica adequada para ensinar a ler.	1 2 3 4 5 6
22. A criança aprende coisas importantes sobre ler e escrever antes de entrar na escola do 1º ciclo.	1 2 3 4 5 6
23. A criança desde cedo deve perceber que escrever serve, por exemplo, para comunicar uma ideia ou transmitir um recado.	1 2 3 4 5 6
24. No Jardim-de-infância as crianças não devem ser ensinadas a escrever letras, palavras e nomes, é na escola do 1º ciclo que essa aprendizagem deve ser feita.	1 2 3 4 5 6
25. As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo.	1 2 3 4 5 6
26. É importante que a criança leia, de forma repetida, palavras simples e nomes (ex: carro, gato, João) para saber ler bem essas palavras.	1 2 3 4 5 6
27. É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas.	1 2 3 4 5 6
28. Quando a criança faz as primeiras tentativas de escrita, é importante que o adulto converse com ela sobre a forma como escreveu.	1 2 3 4 5 6

ANEXO 4 – Questionário “Eu, o meu filho(a) e a leitura e escrita”
EU, O MEU FILHO(A) E A LEITURA E ESCRITA

Estas afirmações referem-se à forma como os pais se podem sentir nas abordagens à leitura e escrita com os seus filhos. Por favor atribua a cada uma das afirmações uma pontuação que vai do discordo completamente ao concordo completamente, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Discordo Completamente			Concordo Completamente		

Faça um círculo no número correspondente à sua opinião em cada uma das seguintes afirmações:

1.	Sou capaz de proporcionar actividades diversificadas para o meu(inha) filho(a) contactar e usar a leitura e escrita	1	2	3	4	5	6
2.	Sinto que o meu contributo é importante para o bom desempenho futuro na leitura e na escrita do meu (inha) filho(a).	1	2	3	4	5	6
3.	Acho que sou bom leitor de histórias ao meu (inha) filho(a).	1	2	3	4	5	6
4.	Não consigo arranjar tempo para me envolver em actividades de leitura e escrita com o meu(inha) filho(a).	1	2	3	4	5	6
5.	Sinto-me pouco à vontade para ensinar ou treinar a leitura do meu(inha) filho(a).	1	2	3	4	5	6
6.	Sei como ajudar o(a) meu (inha) filho(a) a ter sucesso na leitura e na escrita.	1	2	3	4	5	6
7.	Sei como aproveitar os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse do meu filho(a) para a leitura e a escrita	1	2	3	4	5	6
8.	Estou satisfeito com a forma como facilito o acesso ao meu(inha) filho(a) a diferentes materiais de leitura (livros, jornais, revistas).	1	2	3	4	5	6
9.	Consigo arranjar maneira de ensinar o meu(inha) filho(a) a ler e a escrever letras e palavras simples	1	2	3	4	5	6
10.	Consigo incentivar o(a) meu(inha) filho(a) a participar em actividades de leitura e escrita	1	2	3	4	5	6
11.	Não consigo prender a atenção do meu(inha) filho(a) durante a leitura de histórias	1	2	3	4	5	6
12.	Sinto dificuldades para integrar o meu(inha) filho(a) em actividades de leitura e escrita do dia-a-dia	1	2	3	4	5	6
13.	Sinto-me bem a ensinar as letras ao meu(inha) filho(a)	1	2	3	4	5	6
14.	Não estou satisfeito com os meus esforços para ajudar o(a) meu(inha) filho(a) na aprendizagem da leitura e da escrita.	1	2	3	4	5	6
15.	Não me sinto seguro na escolha de livros adequados ao meu(inha) filho(a)	1	2	3	4	5	6
16.	Sinto que proporciono ao meu(inha) filho(a) material necessário (canetas, lápis, papel) para que possa fazer as suas tentativas de escrita.	1	2	3	4	5	6
17.	Não me sinto satisfeito com a forma como apoio o meu(inha) filho(a) em actividades para aprender a ler e escrever.	1	2	3	4	5	6
18.	Não me sinto capaz de ajudar o meu(inha) filho(a) na descoberta da leitura e escrita.	1	2	3	4	5	6
19.	Estou satisfeito com a forma como tenho criado hábitos e rotinas de leitura ao meu(inha) filho(a) através da leitura de histórias.						
20.	Sei como utilizar com o meu(inha) filho(a) a televisão e momentos mais lúdicos (jogos, histórias, filmes) na descoberta da linguagem escrita.	1	2	3	4	5	6
21.	Sei como ensinar o meu(inha) filho(a) a escrever alguns nomes e palavras.	1	2	3	4	5	6
22.	Consigo que o meu(inha) filho(a) valorize a aprendizagem da leitura e escrita.	1	2	3	4	5	6
23.	Consigo despertar o interesse do meu(inha) filho(a) durante a leitura de histórias.	1	2	3	4	5	6
24.	Tenho dificuldade em envolver o meu(inha) filho(a) em actividades de leitura e escrita utilizadas nas rotinas diárias (lista de compras, recados, receitas, cartas, rotulos).	1	2	3	4	5	6
25.	Sei como arranjar materiais para ajudar o meu(inha) filho(a) a aprender as regras e convenções da linguagem escrita.	1	2	3	4	5	6
26.	Sei como entreter o meu(inha) filho(a) com actividades de leitura e/ou escrita.	1	2	3	4	5	6

ANEXO 5 – ANÁLISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA
QUESTIONÁRIO – PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR

Output 1 – Análise de consistência interna da dimensão – Práticas dia-a-dia.

→PRÁTICAS DIA-A-DIA

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,893	10

Output 2 – Análise da consistência interna da dimensão – Práticas de entretenimento

→PRÁTICAS ENTRETENIMENTO

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,796	10

Output 3 – Análise da consistência interna da dimensão – Práticas de entretenimento

→PRÁTICAS TREINO

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,933	10

QUESTIONÁRIO “ A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA”

Output 4 – Análise da consistência interna da dimensão - holística

→ APRENDIZAGEM – HOLÍSTICA

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,800	9

Output 5 – Análise da consistência interna da dimensão – Tecnicista

→ APRENDIZAGEM – TECNICISTA

Cronbach's Alpha	N of Items
,795	4

Output 6 – Análise da consistência interna da dimensão – tecnicoista escola

→ APRENDIZAGEM TECNICISTA-ESCOLA

Cronbach's Alpha	N of Items
,662	4

QUESTIONÁRIO “ OS PAIS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA”

Output 7 – Análise da consistência interna da dimensão - Holística

→PAPEL HOLÍSTICA

Cronbach's Alpha	N of Items
,867	5

Output 8 – Análise da consistência interna da dimensão – Tecnicista

→PAPEL TECNICISTA

Cronbach's Alpha	N of Items
,900	5

Output 9 – Análise da consistência interna da dimensão – Histórias

→PAPEL HISTÓRIAS

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,731	5

QUESTIONÁRIO “EU, O MEU FILHO E A LEITURA”

Output 10 – Análise da consistência interna da dimensão – Histórias

→EFICÁCIA HISTÓRIAS

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,697	6

Output 11 – Análise da consistência interna da dimensão – Práticas ensino

→EFICÁCIA PRÁTICAS ENSINO

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,824	6

Output 12 – Análise da consistência interna da dimensão – Contextual/Funcional

→EFICÁCIA CONTEXTUAL/FUNCIONAL

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,742	8

Output 13 – Análise da consistência interna da dimensão - Aprendizagem

→EFICÁCIA APRENDIZAGEM

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.753	6

ANEXO 6 – ANÁLISE DESCRITIVA

→ Descritivas

Output 14 – Descritivas das dimensões do questionário “*Práticas de literacia familiar*” (dia-a-dia, entretenimento, treino)

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
DIADIA	70	1,00	3,60	2,3251	,54655
ENTRETENIMENTO	70	1,40	3,40	2,3743	,51265
TREINO	70	1,00	4,00	3,2371	,64878
Valid N (listwise)	70				

Output 15 – Descritivas das dimensões do questionário “*A aprendizagem da leitura e escrita*”

Descriptive Statistics								
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
ConcepaprenHolística	70	3,67	6,00	5,3460	,53322	,284	-,719	,287
ConcepaprenTecnicista	70	1,25	6,00	4,2488	1,16074	1,347	-,506	,287
ConcepaprenTecniescola	70	1,00	6,00	2,4143	1,14278	1,306	,721	,287

Output 16 – Descritivas das dimensões do questionário “*Os pais e a aprendizagem da leitura e escrita*”

Descriptive Statistics								
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
PapelHolistico	70	2,40	6,00	5,1743	,80716	,652	-1,216	,287
PapelTecnicista	70	2,00	6,00	5,0229	1,03870	1,079	-1,246	,287
PapelHistórias	70	4,20	6,00	5,6543	,41553	,173	-1,292	,287

Output 17– Descritivas das dimensões do questionário “*Eu, o meu filho(a) e a leitura*”

Descriptive Statistics								
------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
EficáciaHistórias	70	2,60	5,20	4,3029	,58259	,339	-,920	,287
EficáciaEnsino	70	1,17	5,33	3,7905	,63935	,409	-,733	,287
EficáciaContextual	70	2,57	6,00	4,2122	,58410	,341	,083	,287
EficáciaAprendizagem	70	3,17	6,00	3,9952	,53083	,282	1,132	,287

ANEXO 7 – CORRELAÇÕES

Output 18 – Correlação entre as dimensões dos questionários “*A aprendizagem da leitura e escrita*” e as dimensões do questionário “*Práticas de literacia familiar*”

		Correlations		
		ConcepaprenHolistic	ConcepaprenTecnici	ConcepaprenTecnica
		a	sta	scola
DIADIA	Pearson Correlation	,177	,103	,159
	Sig. (2-tailed)	,142	,396	,188
	N	70	70	70
ENTRETENIMENTO	Pearson Correlation	,300*	,042	,054
	Sig. (2-tailed)	,012	,733	,655
	N	70	70	70
TREINO	Pearson Correlation	,272*	-,151	-,260*
	Sig. (2-tailed)	,023	,214	,030
	N	70	70	70

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Output 19 – Correlação entre as dimensões do questionário “*Os pais e a aprendizagem da leitura e escrita*” e as dimensões do questionário “*Práticas de literacia familiar*”

		Correlations		
		DIADIA	ENTRETENIMENTO	TREINO
PapeloHolístico	Pearson Correlation	,335**	,358**	,421**
	Sig. (2-tailed)	,005	,002	,000
	N	70	70	70
PapeloTécnicista	Pearson Correlation	,098	,100	,319**
	Sig. (2-tailed)	,421	,409	,007
	N	70	70	70
PapeloHistórias	Pearson Correlation	-,083	,038	,089
	Sig. (2-tailed)	,496	,755	,463
	N	70	70	70

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Output 20 – Correlação entre as dimensões do questionário “*Eu, o meu filho(a) e a leitura*” e as dimensões do questionário “*Práticas de literacia familiar*”

Correlations

		DIADIA	ENTRETENIMENTO	TREINO
EficáciaHistórias	Pearson Correlation	,233	,265*	,204
	Sig. (2-tailed)	,052	,027	,090
	N	70	70	70
EficáciaEnsino	Pearson Correlation	,016	,098	,223
	Sig. (2-tailed)	,894	,418	,064
	N	70	70	70
EficáciaContextual	Pearson Correlation	,115	,334**	,495**
	Sig. (2-tailed)	,344	,005	,000
	N	70	70	70
EficáciaGeral	Pearson Correlation	,156	,308**	,528**
	Sig. (2-tailed)	,197	,009	,000
	N	70	70	70

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).