



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

LÍTERACIA FAMILIAR

Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimento de
Leitura das Crianças no 1º ano de escolaridade

DIANA RAQUEL LOPES VILHENA

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Doutora Lourdes Mata

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

Especialidade Educacional

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof.^a 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 República 2ª série de 26 de Setembro de 2006

(...)

As histórias fazem mal às crianças! Porque lhes educam o coração e as ligam, sobretudo, a quem as lê e isso é mau. Porque quem conta um conto se acrescenta a si, num ponto. E desvenda-se e aproxima-se e, com isso, entenece. E leva as crianças a ancorar no seu olhar e, partindo dele, a conhecerem-se por dentro. E torna-as mais amigas da beleza e do brincar. E – muito pior... - torna-as mais engenhosas para conhecer.

E, dum jeito misterioso, encaminha-as para considerar que sejam elas quais forem todas as histórias parecem ter sido delicadamente, preciosamente, unicamente... escritas para elas.

(...)

As histórias fazem mal às crianças! Mas são, ainda assim, a sobremesa do pensamento e a digestão de tudo aquilo que se aprende e isso é mau. Porque se tornam necessárias e insubstituíveis e lhes dão uma gramática para tudo aquilo que se vive. Porque as educam para que duas imaginações que se puxam uma à outra sejam como um abraço (e isso faz com que percebam que um abraço são dois colos que se dão um ao outro ao mesmo tempo). E ensinam como mais nada que – por mais palpável que seja aquilo que se crie – todo o conhecimento começa numa história e volta a ela depois de construído. (...)

Por tudo isto, deixem-se de... “histórias”! E contem-lhes histórias!

Eduardo Sá, “Manifesto contra as histórias”

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese tem-se mostrado um desafio, há pessoas no entanto que tornaram este desafio muito mais fácil. E às quais deixo aqui o meu profundo agradecimento.

Aos meus pais, por lutarem sempre para que eu conseguisse alcançar os meus sonhos. Amo-vos por nunca desistirem e por me mostrarem que com trabalho e força tudo é possível acontecer. São um exemplo de tudo o que eu quero ser.

À minha outra metade, Isaac, o amor da minha vida. Sei que sem ti não teria conseguido ultrapassar estes anos de desafios. Por todo o amor, paciência e carinho, por tudo o que fazes por mim, por todos os dramas que ouves. És um pilar que eu sei que vai sempre manter-me firme e que nunca me vai deixar cair. Obrigada meu amor.

À minha irmã Sara, companheira de muitos momentos, por estar sempre pronta para me ouvir e ajudar. Pela cumplicidade de uma infância feliz. Estou te grata pelas alegrias e palavras de conforto, sem a tua presença tudo seria muito mais triste. Um laço que perdurará e que revela o orgulho e carinho que tenho por ti.

Aos meus sogros, por me mostrarem novos caminhos. Por todo o amor e amizade que me demonstraram desde o primeiro momento, a minha eterna gratidão.

À toda a minha família, por me fazerem de mim quem sou.

À minha companheira de guerra, Tatiana. Longo caminho que percorremos. Como descrever a luta que temos travado desde o início? Quem diria que chegaríamos aqui? Juntas desde o primeiro momento até ao fim. Contar contigo foi simplesmente único. Sem ti, tudo teria sido mais difícil, sem dúvida. A tua amizade e alegria ao longo destes anos vão estar sempre no meu coração. A minha vida tem sido mais enriquecida pela tua presença.

Às minhas estrelinhas, sei que me vêm e guardam onde quer que estejam.

À professora Lourdes Mata, por me ter ajudado a transformar um projecto num trabalho concretizado. Obrigada pela sua colaboração.

A todos os profissionais, colegas e amigos que em algum momento ou de algum modo cruzaram no meu caminho e que acrescentaram algo à minha vida.

Por fim, agradeço ao Agrupamento de Escolas, Professores e Pais que tornaram possível a presente investigação.

RESUMO

A presente investigação tem como objectivos principais a caracterização de Práticas e Ambientes de Literacia Familiar e as Crenças Parentais (de papel, de auto-eficácia e sobre a aprendizagem) em famílias de crianças do 1º ano de escolaridade. Como segundo objectivo pretendemos analisar a relação existente entre as variáveis: crenças, práticas e ambientes, assim como também a relação entre as práticas e ambientes e os desempenhos das crianças em leitura. Para isso contamos com a colaboração de 116 pais e os respectivos 6 professores dos seus filhos. Foram utilizados 5 questionários para os pais: Práticas de Literacia Familiar, Crenças sobre o Papel dos pais na aprendizagem da leitura e escrita, Crenças sobre esta Aprendizagem, Crenças de Auto-Eficácia dos Pais e ainda, Ambientes de literacia. Foi ainda entregue aos professores um questionário para avaliação de competências em leitura das crianças. Os resultados obtidos indicam-nos assim que os pais realizam com mais frequência Práticas de Treino, contudo as suas Crenças são mais Holísticas em relação ao seu Papel e sobre a Aprendizagem. Os pais com Crenças Holísticas e os pais com Sentimentos mais altos de Eficácia vão realizar mais Práticas de Literacia e despendem mais tempo para estas actividades. Por sua vez, os pais de crianças com desempenhos mais altos em leitura vão despende mais tempo para actividades de leitura de histórias e estas também vão ter mais Práticas de Literacia Familiar em relação às crianças com desempenhos mais baixos em leitura.

Palavras-chave: Literacia Familiar; Crenças Parentais; Práticas de Literacia; Desempenhos em Leitura; 1º Ano de Escolaridade.

ABSTRACT

This research has as main objective the characterization of Practice, Literacy Home Environments and Parents Beliefs (about their role, the literacy learning process, and self-efficacy) in families of children in the 1st grade. As a second objective we want to analyze the relationships between variables: beliefs, practices and home environments and Children's Reading Performances. For this, participated in this study 116 parents and six teachers of their children. For data collection we used five questionnaires for parents: family literacy practices, beliefs about the role of parents in literacy learning, beliefs about literacy learning process, parental self-efficacy beliefs and yet, literacy home environments. It was also given to the teachers a questionnaire to evaluate reading skills of children. The results showed us that parents perform more often training practices, but their beliefs are more Holistic in relation to its role and the learning process. Parents with holistic beliefs and parents with higher efficacy feelings will hold more Literacy Practices and spend more time for these activities. In turn, parents of children with higher performance for reading will spend more time reading stories and these activities will also have more Family Literacy Practices in relation to children with lower performance in reading.

Key-Words: Family Literacy; Parents' Beliefs; Literacy Practices; Performances in reading; 1st grade.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	4
1. Literacia Emergente.....	4
1.1. Definição de Conceito.....	4
1.2. Modelos teóricos de aquisição de Literacia	5
1.3. Relação entre Literacia Emergente e Competências Leitoras no início da escolaridade	7
2. Literacia Familiar.....	8
2.1. Definição de Conceito.....	8
2.2. Importância do envolvimento parental no contexto escolar e na aquisição da literacia	9
2.3. Programas de Literacia Familiar	13
2.4. Diversidade de Práticas Parentais	15
2.4.1. Práticas do dia-a-dia, de Entretenimento e de treino	17
2.4.2. Práticas de Leitura de Histórias	18
2.5. Ambiente de Literacia Familiar	19
2.6. Crenças Parentais	20
2.6.1. Crenças de Papel.....	21
2.6.2. Crenças sobre a Aprendizagem da leitura e da escrita.....	23
2.6.3. Crenças de Auto-Eficácia	25
2.7. O papel das crenças nas Práticas Parentais e no Ambiente de Literacia Familiar	27
3. Impacto das Crenças e Práticas Parentais no desenvolvimento da literacia emergente e nas competências iniciais de leitura.....	29
Capítulo II – Problemática	32
1. Objectivos.....	32
2. Hipóteses.....	33
Capítulo III – Método.....	38
1. Tipo de Estudo	38
2. Participantes.....	38
3. Instrumentos	39
3.1. Questionário de Práticas de Literacia Familiar.....	39

3.1.1. Interpretação e Cotação.....	39
3.1.2. Análise das Propriedades Psicométrica	40
3.2. Questionário de Crenças Parentais.....	40
3.2.1. Crenças de Papel Parental.....	41
3.2.1.1. Interpretação e Cotação	41
3.2.1.2. Análise das Propriedades Psicométrica	41
3.2.2. Crenças dos Pais acerca da Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	43
3.2.2.1 Interpretação e Cotação	43
3.2.2.2 Análise das Propriedades Psicométrica.....	43
3.2.3. Crenças de Auto-Eficácia Parental.....	45
3.2.3.1 Interpretação e Cotação	45
3.2.3.2 Análise das Propriedades Psicométrica.....	45
3.3. Questionário sobre Ambiente de Literacia Familiar	47
3.3.1 Interpretação e Cotação.....	47
3.3.2 Análise das Propriedades Psicométrica	47
3.4. Questionário para Avaliação de Conhecimentos de Leitura.....	47
3.4.1. Interpretação e Cotação.....	47
4. Procedimentos.....	48
4.1. Recolha de dados	48
4.2. Análise de dados.....	48
Capítulo IV – Apresentação dos Resultados	50
1. Caracterização das Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.....	50
1.1 Diversidade de Práticas de Literacia Familiar	50
1.2. Ambientes de Literacia Familiar.....	51
1.3. Relação entre os diversos tipos de Práticas Parentais	53
1.4. Relação entre Práticas Parentais e Ambientes de Literacia Familiar.....	54
2. Crenças Parentais.....	55
2.1. Caracterização de Crenças de Papel Parental.....	55
2.2. Caracterização de Crenças acerca do Processo da Aprendizagem da Leitura.....	56
2.3. Caracterização de Crenças de Auto-Eficácia dos Pais	56
2.4. Relação entre Crenças Parentais, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.....	57
2.4.1. Crenças de Papel Parental, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.....	57
2.4.1.1. Relação entre Crenças de Papel dos Pais e Práticas de Literacia Familiar	57

2.4.1.2. Relação entre Crenças de Papel dos Pais e Ambientes de Literacia Familiar	58
2.4.2. Crenças sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita dos Pais, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar	59
2.4.2.1 Relação entre Crenças sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita dos Pais e Práticas de Literacia Familiar	59
2.4.2.2. Relação entre Crenças sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita dos Pais e Ambientes de Literacia Familiar	60
2.4.3. Crenças de Auto-Eficácia dos Pais, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.....	61
2.4.3.1. Relação entre Crenças de Auto-Eficácia dos Pais e Práticas de Literacia Familiar	61
2.4.3.2. Relação entre Crenças de Auto-Eficácia dos Pais e Ambientes de Literacia Familiar	62
3. Desempenhos das Crianças em Leitura, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar	64
3.1. Caracterização dos Desempenhos das Crianças em Leitura	64
3.2. Desempenhos das Crianças em Leitura e Práticas de Literacia Familiar	65
3.3. Desempenhos das Crianças em Leitura e Ambientes de Literacia Familiar	66
Capítulo V – Discussão dos Resultados	68
1. Caracterização das Variáveis “Práticas Parentais”; “Crenças Parentais” e “Ambientes de Literacia Familiar”	68
2. Práticas e Ambientes de Literacia Familiar	70
3. Crenças de Papel Parental, Práticas e Ambientes de Literacia	71
4. Crenças dos Pais sobre a Aprendizagem da leitura e da escrita, Práticas e Ambientes de Literacia.....	72
5. Crenças de Auto-Eficácia Parental, Práticas e Ambientes de Literacia	73
6. Desempenhos em Leitura das Crianças, Práticas e Ambientes de Literacia	74
Capítulo VI – Considerações Finais.....	76
Capítulo VII – Referências Bibliográficas	79
Anexos.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentagens das Habilitações Literárias dos participantes	39
Tabela 2 – Análise Factorial: Questionário de Crenças sobre o seu Papel na Aprendizagem da leitura e da escrita	42
Tabela 3 – Análise Factorial: Questionário de Crenças sobre o processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita	44
Tabela 4 – Análise Factorial: Questionário de Crenças sobre os sentimentos de Auto-Eficácia dos Pais	46
Tabela 5 – Relação entre as Práticas de Literacia Familiar e o Ambiente de Literacia Familiar	54
Tabela 6 – Relação entre Crenças de Papel Parental e Práticas de Literacia Familiar	58
Tabela 7 – Relação entre as Crenças de Papel Parental e Ambientes de Literacia Familiar	59
Tabela 8 – Relação entre as Crenças dos Pais acerca do Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita e as Práticas Parentais	60
Tabela 9 – Relação entre as Crenças dos Pais sobre o processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita e os Ambientes de Literacia Familiar	60
Tabela 10 – Relação entre as Crenças de Auto-Eficácia Parental e os Tipos de Práticas Parentais.....	61
Tabela 11 – Relação entre as Crenças de Auto-Eficácia Parental e os Ambientes de Literacia Familiar	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo acerca do Processo do Envolvimento Parental (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997)	10
Figura 2. Modelo “ORIM” desenvolvido por Hannon para a concepção de programas de Literacia Familiar (Morgan, Nutbrown & Hannon, 2009)	12
Figura 3 – Modelo Conceptual de Ardel e Eccles (2001)	26
Figura 4 – Modelo Conceptual acerca das variáveis preditoras das capacidades leitoras das crianças (DeBaryshe, 1995).....	29
Figura 5 – Modelo de Sénéchal e LeFèvre (2002) acerca das experiências das crianças em casa e as competências destas em leitura	31
Figura 6 – Média da Frequência de Práticas de Literacia Familiar	51
Figura 7 – Tempo médio despendido para actividades de Leitura de Histórias, por Semana	51
Figura 8 – Idade do Início de Leitura de Histórias	52
Figura 9 – Número de Livros Infantis existentes em Casa	53
Figura 10 – Interesse das crianças pela Actividade de Leitura de Histórias	53
Figura 11 – Média da Frequência de Crenças Parentais de Papel	55
Figura 12 – Média da Frequência de Crenças Parentais sobre o Processo de Aprendizagem das Crianças	56
Figura 13 – Média da Frequência de Crenças Parentais de Auto-Eficácia	57
Figura 14 – Média da Frequência de Práticas de Literacia em Função ao Sentimento de Eficácia dos Pais	62
Figura 15 – Média da Frequência das dimensões de Ambientes de Literacia em Função ao Sentimento de Eficácia dos Pais	64
Figura 16 – Percentagem de Participantes em cada grupo de Desempenho	65
Figura 17 – Frequência de Práticas Parentais de Literacia em função do Desempenho em Leitura das Crianças	65

Figura 18 – Relação entre Ambiente Literacia em função do Desempenho em
Leitura das Crianças 67

INTRODUÇÃO

As crianças desenvolvem-se ao longo do seu crescimento, de uma forma activa e natural, o que vai acontecer também em relação à leitura e escrita. Desde muito cedo, a criança tem contacto com ambientes de **Literacia**, muito antes da entrada no ensino formal (Alves-Martins, 1996; Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006). Esta emergência de Literacia vai sendo promovida pela interacção com os pais, que por isso mesmo, são os primeiros agentes de socialização dos seus filhos (Alves-Martins, 1996). A interacção social constitui assim, um factor-chave na preparação das crianças para a aprendizagem da Leitura e da Escrita (Alves-Martins, 1996). Sendo um processo cultural, social e conceptual (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; Delgado-Gaitan, 2012), a literacia desenvolve-se em actividades integradas no dia-a-dia (Goodman, 1987).

O conceito de Literacia Familiar tem sido alvo de diversas investigações, no intuito de clarificar este mesmo conceito (Stegelin, 2003; Taylor, 1997 citado por Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005; Wolfendale & Topping, 1996 citado por Hannon, 1999). Pode-se denominar **Literacia Familiar**, como o envolvimento dos pais, família ou comunidade na aquisição da leitura e da escrita dos seus filhos, através de diversas actividades e práticas (Wolfendale & Topping, 1996 citado por Hannon, 1999), é deste modo, que os pais tornam a interacção social uma das formas mais valorizadas de promover a leitura e a escrita.

Sendo o envolvimento dos pais um factor essencial para a promoção da Literacia, é importante perceber como e o quando os pais se envolvem no desenvolvimento e vida escolar dos seus filhos. Assim, Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997) desenvolveram um modelo teórico onde explicaram o comportamento dos pais desde o início do envolvimento dos pais através da escolha destes para se envolverem até à influência no sucesso da criança. Por sua vez, Hannon (1998) também construíram um modelo de envolvimento parental, mas a um nível mais específico, na aquisição da leitura e da escrita. O modelo denomina-se Modelo ORIM, e refere as quatro formas que os pais podem ajudar os seus filhos no desenvolvimento da alfabetização: proporcionando Oportunidades à criança para aprender; através do Reconhecimento do valor da criança; pela Interacção orientada entre pais e filhos; e ainda, sendo um Modelo de literacia para a própria criança (Hannon, 1998).

Entende-se que os pais vão ser um elemento fundamental no progresso da criança, pois são eles que promovem o crescimento a nível emocional, cognitivo e da linguagem. No entanto, diversos são os factores condicionantes desta relação. As **Crenças** que os pais

têm acerca de como deve ser o seu papel no ensino da linguagem escrita vão ser fundamentais na postura que vão desempenhar neste processo (Anderson & Minke, 2007; Hornby & Lafaele, 2011; Pacheco, 2012). É também fundamental, a percepção de eficácia dos pais no desenvolvimento de actividades com os filhos, sendo que esta percepção vai condicionar a execução ou não dessas mesmas actividades (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). No mesmo sentido, a opinião que os pais têm acerca de como se processa o ensino da leitura e da escrita e do que é necessário para que este se realize vai ser imprescindível para que os pais se envolvam em actividades de Literacia, ou por outro lado atribuem esta responsabilidade ao ensino formal (Evans, Bell, Mansel & Shaw, 2001).

Como se pode verificar, as **Práticas** e os **Ambientes Familiares** vão ser essenciais para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita, na medida em que a interacção entre pais e filhos pode ou não promover este desenvolvimento (Serpell, Sonnenschein, Baker & Ganapathy, 2002). As Práticas dos pais refletem e são orientadas pelas Crenças que têm (DeBaryshe et al., 2000; Pacheco & Mata, 2011), o seu estatuto sócio-cultural (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995) ou o nível de literacia (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991). Uma das práticas de Literacia mais utilizadas pelos pais é a leitura de histórias (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Mata, 2004), esta é uma actividade bastante promotora de desenvolvimento na criança, uma vez que permite que esta conheça o mundo fortalecendo a sua participação na cultura e nas relações sociais.

Actualmente, de acordo com diversos estudos realizados, é consensual que as concepções e práticas dos pais vão ser fundamentais no sucesso escolar e no **Desempenho académico** das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita (DeBaryshe, 1995; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Pacheco, 2012).

As Crenças dos pais vão influenciar as suas Práticas de Literacia, que por sua vez vão ter impacto nas capacidades de linguagem da criança (DeBaryshe, 1995). Este modelo conceptual foi desenvolvido por DeBaryshe (1995) e determina a relação existente entre as Crenças e Práticas Parentais e as Capacidades de Leitura das Crianças. A proposta de investigação do presente estudo tem por base esta linha de pensamento, procurando clarificar por um lado, as relações existentes entre as crenças, as Práticas e os Ambientes de Literacia, e por outro lado, as relações existentes entre as Práticas, Ambientes e os Desempenhos de leitura das crianças.

Em suma, esta investigação tem como primeiro objectivo clarificar as Práticas e os Ambientes de Literacia e as Crenças parentais, e como segundo objectivo perceber a

influência das Práticas e Ambientes de Literacia nos Desempenhos em leitura das crianças do 1º ano de escolaridade.

Tendo por base as concepções e os objectivos expostos, o presente trabalho é constituído por uma revisão teórica dos principais conceitos e estudos efectuados na área estudada e também, do presente trabalho de investigação desenvolvido. Deste modo, a divisão efectuada considera cinco capítulos distintos.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico que engloba a revisão da literatura pertinente. Iniciando com uma breve explicação do que se entende por Literacia Emergente, esclarecendo ainda o conceito de **Literacia Familiar**, uma vez que este é o conceito fundamental do nosso trabalho. Enquadrou-se ainda neste capítulo as **Crenças**, as **Práticas** e os **Ambientes de Literacia Familiar**, sendo estas três variáveis pertinentes no entendimento das experiências proporcionadas pelos progenitores.

Os capítulos seguintes prendem-se com todo o trabalho de investigação e inicia-se com o segundo capítulo, que abrange os objectivos e a problemática a que nos propusemos estudar. O terceiro capítulo define o método utilizado: o tipo de estudo, a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos e o procedimento de recolha e tratamento de dados. O quarto capítulo descreve os principais resultados obtidos, primeiramente tendo por base uma caracterização das variáveis, e depois a análise das relações entre as variáveis. O quinto capítulo apresenta a discussão dos resultados, tendo em conta os resultados encontrados por outros investigadores.

Por fim, o sexto capítulo refere as considerações finais a que chegámos nesta investigação, apresentando ainda as limitações e os contributos do estudo, tendo em conta propostas para futuras investigações.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Literacia Emergente

1.1. Definição de conceito.

Ao longo dos tempos, o termo “**Literacia**” tem vindo a desenvolver-se, sendo associado à capacidade de utilização da leitura e da escrita, em diferentes graus e funções, distinguindo-se por sua vez, do conceito de “alfabetização” pois este último apesar de referir-se ao conhecimento da língua escrita, não tem em atenção o nível deste conhecimento (Delgado-Martins, Ramalho & Costa, 2000; Morrow, 1995; Voss, 1996).

Dentro do conceito de literacia, surge assim o conceito de **Literacia Emergente** que tem diversos pressupostos subjacentes ao seu desenvolvimento (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006). Estes passam pela noção de que a aquisição da literacia começa muito antes da entrada no ensino formal em diversos contextos informais (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006). Outro pressuposto é o entendimento crítico cognitivo acerca da literacia, é ainda importante perceber a influência entre a leitura e a escrita, de tal forma que a criança vai se desenvolvendo de igual forma como leitor/escritor (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006). É necessário que a criança, por sua vez, apreenda as diversas funções e formas da linguagem escrita para uma maior facilidade de desenvolvimento desta capacidade (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006). Por outro lado, a criança só se desenvolve na aquisição da leitura e da escrita se estiver envolvida de forma activa nas diversas actividades de exploração, tanto nas actividades individuais como em interacção com os outros (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006). Por fim, o processo de aprendizagem envolve diversas fases, contudo cada criança tem formas diferentes de passar estas mesmas fases, podendo as idades ser igualmente distintas (Teale & Sulzby, 1989 citado por Mata, 2006).

O processo de **Literacia Emergente** caracteriza-se por ser um processo cultural (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994), social (Delgado-Gaitan, 2012) e conceptual (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994). Deste modo, designa-se como processo cultural uma vez que a apropriação que a criança faz da leitura e da escrita tem por base o conhecimento que ela tem do mundo, sendo assim, diferente entre culturas (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994). Denomina-se como um processo social pois a apreensão feita pela criança vai estar envolvida em diversas interacções, formais ou informais, que vão ser directa ou indirectamente mediadas pelos outros (Delgado-Gaitan, 2012). É ainda um processo conceptual, uma vez que a criança nesta aquisição vai construindo hipóteses,

confirmando-as ou não mais tarde e reconstruindo se necessário essas mesmas hipóteses, fazendo assim concepções próprias acerca do processos da linguagem escrita (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994).

Um outro aspecto importante de salientar, é a componente afectiva que vai estar subjacente às atitudes (positivas ou negativas) que a criança vai ter acerca da leitura e da escrita (Mata, 2006). Esta componente afectiva vai sendo construída através de experiências da criança relacionadas com as interacções com os outros, do ambiente e das características que se geram nessas mesmas interacções, no apoio manifestado e ainda nas solicitações posteriores para a realização destas actividades (Mata, 2006).

Em suma, o processo de aquisição da Literacia não é apenas um processo cognitivo mas também um processo social, que tem por base diversos contextos (histórico, social, económico e político) e é influenciado por diversos factores (idade, raça, classe, género) (Spedding, Harkins, Makin & Whiteman, 2007). Assim, só se pode entender o desenvolvimento da Literacia de uma criança através dos grupos sociais a que pertence e das instituições em que ela ocorre (Spedding, Harkins, Makin & Whiteman, 2007).

1.2. Modelos teóricos de aquisição de Literacia.

Diversos autores têm vindo a investir na produção de modelos no sentido de clarificar o processo de aquisição da **Literacia**, integrando os seus modelos em perspectivas diferenciadas. As perspectivas formam um contínuo e têm influência a nível da pesquisa realizada e da pedagogia explorada, durante o período em que se desenvolve. Entre os anos 60 a 90 comprovou-se a existência de perspectivas mais pertinentes, sendo estas a Perspectiva Cognitivista, a Perspectiva Sócio-Cultural e a Perspectiva Construtivista.

A Perspectiva Cognitivista evidenciou a leitura como um processo individual, onde as capacidades das crianças eram desenvolvidas desde uma idade muito precoce (Anderson & Pearson, 1984). Nesta perspectiva as estruturas mentais eram organizadas e activadas durante o processo de leitura (Anderson & Pearson, 1984). Assim, as crianças constroem significados para os textos através da recepção da informação (Anderson & Pearson, 1984). Os Cognitivistas acreditam assim, que as crianças para poderem ler teriam de ter diversos pré-requisitos, como a consciência fonológica, o desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento perceptivo, e desenvolvimento espacial (Goswami & Bryant, 2007).

Posteriormente, surgiu a Perspectiva Sócio-Cultural que enfatizou o papel da cultura no desenvolvimento e nas práticas de Literacia (Razfar & Gutiérrez, 2013). Assim, nesta perspectiva entende-se a Literacia como uma prática social que é mediada por factores

sociais, culturais, económicos e históricos (Razfar & Gutiérrez, 2013). Esta perspectiva visa que a aquisição de Literacia não é uma aprendizagem cognitiva individual mas construída através de práticas sociais específicas (Razfar & Gutiérrez, 2013). Tendo por base Vygotsky, reconhece-se a natureza social desta teoria, tendo como fundamento central a ajuda de alguém mais experiente na aquisição do domínio da literacia, para a criança poder desenvolver esta capacidade (Cole, 1996 citado por Kennedy et al., 2012). As teorias sócio-culturais permitiram assim entender que as crianças são desde o nascimento envolvidas em actividades relacionadas com a leitura e a escrita desenvolvendo assim as suas capacidades (Hall, 1987 citado por Kennedy et al., 2012). Os interesses culturais das crianças vão ser importantes para o aumento da Literacia, uma vez que estes vão acompanhar a criança ao longo do seu desenvolvimento.

Estas teorias apresentam pontos fortes mas também fracos. No que diz respeito às teorias Sócio-culturais, os cognitivistas criticam-nas por não terem em consideração factores como aprendizagem, desenvolvimento ou escolaridade (Perry, 2012). Deste modo, a perspectiva cognitivista considera a Literacia como um processo autónomo e descontextualizado, que requer competência (Street, 1984 citado por Davidson, 2010). Em contrapartida, a perspectiva sócio-cultural é ideológica e contextualizada, tendo em consideração as diferenças culturais promovendo as suas práticas para o desenvolvimento da Literacia (Lee, Spencer, & Harpalani, 2003 citado por Davidson, 2010).

A Perspectiva Construtivista procura demonstrar que a colaboração da criança na construção do conhecimento tem diversos benefícios (Putney et al., 2000 citado por Kennedy et al., 2012). Assim, nesta perspectiva a aquisição de conhecimentos deixa de ser um processo individual mas em interacção, onde a criança pode recorrer aos conhecimentos do outro e aos processos inerentes a esse conhecimento (Putney et al., 2000 citado por Kennedy et al., 2012). A criança vai apropriar-se do significado através do discurso social (interpessoal), transferindo mais tarde para um processo individual (intrapessoal) (Vygotsky, 1978 citado por Kennedy et al., 2012). Posto isto, o conhecimento não vai ser apenas a soma dos conhecimentos dos indivíduos, mas sim a transferência entre os diversos indivíduos do conhecimento de cada um (Gutiérrez & Stone, 1998).

Nas últimas duas décadas foram desenvolvidas novas perspectivas tendo em conta as novas condições da sociedade contemporânea, assim surgiram a Perspectiva Multimodal e a Literacia Digital. No que se refere à Perspectiva Multimodal, Jewitt (2008) refere que a comunicação envolve conhecimentos diversificados que se deve ter em conta como a linguagem oral, a linguagem escrita, a imagem e os gestos. Contudo, o sistema escolar tende

a valorizar apenas a linguagem oral e escrita (Kennedy et al., 2012). Uma vez que o avanço tecnológico trouxe a chamada “era digital” é importante envolver os novos meios na aprendizagem da Literacia, em todos os contextos da criança (Jewitt, 2008). Flewitt (2008) designa o termo Multimodal como a percepção de que a comunicação e a construção de significado são mais do que apenas a linguagem, englobando diversas formas de representação (como a imagem, layout, cor e linguagem) e formas de utilização (gestos, olhares, artefactos e linguagem). Sendo por isso necessário ter em conta todas estas formas em conjunto, para criar significados multimodais (Flewitt, 2008).

Por fim, a Perspectiva acerca da Literacia Digital propõe que o desenvolvimento tecnológico leva a novas práticas de literacia que envolvem computadores e redes online (Merchant, 2007). Estando em pleno século XXI, a evolução da tecnologia tornou-se presença diária nas rotinas, deste modo pode-se observar a integração da leitura e da escrita em materiais electrónicos (Merchant, 2007). Considera-se assim Literacia Digital como o desenvolvimento de conhecimentos e competências em leitura e escrita através de meios electrónicos como computadores, televisões, telemóveis, entre outras tecnologias (Merchant, 2007).

Actualmente, a crescente evolução dos diversos meios tecnológicos vem exigir a realização de diversas práticas e habilidades diferentes (Flewitt, 2011). A leitura deixou de ser um processo estático para poder ser também um processo dinâmico, requerendo o uso e a interpretação de diversos modos didáticos (Flewitt, 2011). Assim, para a criança desenvolver as suas competências com sucesso é necessário a integração das novas tecnologias nos meios tradicionais de Literacia (Flewitt, 2011).

1.3. Relação entre Literacia Emergente e Competências Leitoras no início da escolaridade.

A **Literacia** não ocorre de forma espontânea, por isso mesmo, é necessário que ocorram oportunidades favoráveis a esta aquisição (Pessanha, 2001), que sejam significativas e relevantes (Braunger & Lewis, 1997). Assim, as actividades de **Literacia Emergente** podem ser de origem formal ou informal, no que se refere ao carácter lúdico da actividade desenvolvida (Sénéchal & LeFevre, 2002). Se for uma actividade que tem em vista o ensino explícito de aspectos da leitura e escrita, denomina-se por actividades formais, contudo, se as actividades envolvem a leitura e a escrita mas não procuram o ensino explícito, dá-se o nome de actividades informais (Sénéchal & LeFevre, 2002). Sénéchal e LeFevre (2002) realizaram um estudo longitudinal onde procuraram perceber a

importância da leitura de histórias e de actividades de ensino, ao longo de cinco anos de escolaridades das crianças. Os mesmos autores comprovaram que as experiências familiares têm uma influência positiva na aprendizagem da leitura e escrita (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Nomeadamente, a leitura de histórias parece estar relacionada com o desenvolvimento da linguagem receptiva das crianças e as actividades de ensino estão relacionadas com as capacidades de alfabetização precoce (Sénéchal & LeFevre, 2002), sendo estas fundamentais para o sucesso da aquisição desta capacidade (Dunn, 1981 citado por Spiegel, 2001).

Deste modo, existem competências de **Literacia Emergente** que podem ser desenvolvidas precocemente e que vão ser fundamentais no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita no ensino formal (Alves-Martins & Farinha, 2006; Pinto, Bigozzi, Gamannossi & Vezzani, 2012; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Estas competências passam pelo conhecimento do nome das letras (Alves-Martins, 1996), a consciência fonológica (Alves-Martins & Silva, 1999), a consciência sintáctica (Rego & Bryant, 1993) e o conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita (Fijalkow, 1993). No mesmo sentido, actividades como as de escrita ou leitura inventada são bastante importantes na aquisição das competências de leitura, assim como também a construção de um projecto pessoal de leitor/escritor (Alves-Martins, 1996).

2. Literacia Familiar

2.1. Definição de Conceito.

Pode-se considerar que a aprendizagem da leitura e escrita começa muito antes da aprendizagem formal, ou seja, na entrada da escola (Alves-Martins, 1996). Desta forma, existem diversos agentes primários nesta aquisição (Alves-Martins, 1996). Estes agentes tendem a ser a própria família, uma vez que é esta que apenas contacta com a criança numa primeira fase da sua vida (Alves-Martins, 1996).

Tendo em vista esta definição, **Literacia Familiar** pode ser definida como o envolvimento dos pais, família ou comunidade na aquisição da leitura e da escrita dos seus filhos, através de diversas actividades e práticas (Wolfendale & Topping, 1996 citado por Hannon, 1999).

Sendo um conceito muito complexo têm sido definido por diversos autores como as práticas que englobam os pais, os filhos e outros membros da família, em casa ou mesmo na comunidade. Nesta definição, está subjacente a ideia de que estas práticas ocorrem naturalmente nas rotinas diárias, podendo ser iniciadas propositadamente pelo progenitor

ou ser espontâneas (Stegelin, 2003). As práticas de **Literacia Familiar** podem compreender diversas tarefas como escrever listas de compras, recados, seguir instruções escritas, compartilhar histórias, ler histórias, entre outras (Stegelin, 2003). Estas podem ser de naturezas distintas, pois reenviam para etnias, raças e culturas de cada família (Stegelin, 2003). As actividades de literacia podem ainda ocorrer dentro ou fora de casa, em lugares como as escolas, as bibliotecas públicas, ou outras instituições da comunidade, que desenvolvem programas com fins próprios para desenvolver comportamentos de Literacia (Stegelin, 2003).

Os pais têm assim um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita, pois os diversos comportamentos relacionados com esta aquisição vão proporcionar experiências enriquecedoras à mesma (Morrow & Gambrell, 2011). Quando se refere que a família pode promover um ambiente importantíssimo na aquisição de competências da criança, pretende-se salientar comportamentos básicos do dia-a-dia, que se vivem na rotina diária que muitas vezes passam despercebidos, o simples facto de a criança contactar a leitura e escrita através de revistas, jornais ou pacotes de comida, proporciona que esta desenvolva conceitos sobre as suas funções (Leseman & De Jong, 2001).

Numa perspectiva semelhante, o termo “**Literacia Familiar**” foi caracterizado por Taylor (1997 citado por Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005) como a forma de criar vantagens ou desvantagens para ler e escrever em conjunto, de forma a aumentar as oportunidades disponíveis para todos.

2.2. Importância do envolvimento parental no contexto escolar e na aquisição da literacia.

O envolvimento parental é visto como um factor essencial no sucesso escolar das crianças, como tal, Henderson e Mapp (2002) procuraram identificar quais os tipos de envolvimento parental que traziam mais benefícios para as crianças. De acordo com os mesmos autores, o envolvimento parental ligado à área do ensino é o que tem mais impacto no desenvolvimento da educação (Henderson & Mapp, 2002). Jeynes (2005), por sua vez, identificou como actividades essenciais para o envolvimento parental, as que envolvem mais disponibilidade de tempo, como a conversa e/ou a leitura de histórias com a criança, sendo que, a presença e participação dos pais na escola também se revelou uma variável importante na evolução das crianças.

Por outro lado, o envolvimento parental não beneficia somente as crianças, segundo os pais, estes também vão ser beneficiados pois adquirem mais competências, têm um

maior envolvimento na aprendizagem, ganham maior confiança e auto-estima, e ainda, fomenta uma melhor relação entre pais e filhos (Jeynes, 2005).

Tendo o envolvimento parental como base, Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997) desenvolveram um modelo onde expõem cinco níveis de constructos para este envolvimento, desde a escolha inicial dos pais para se envolverem até à influência deste envolvimento no sucesso das crianças, como se pode ver na Figura 1.

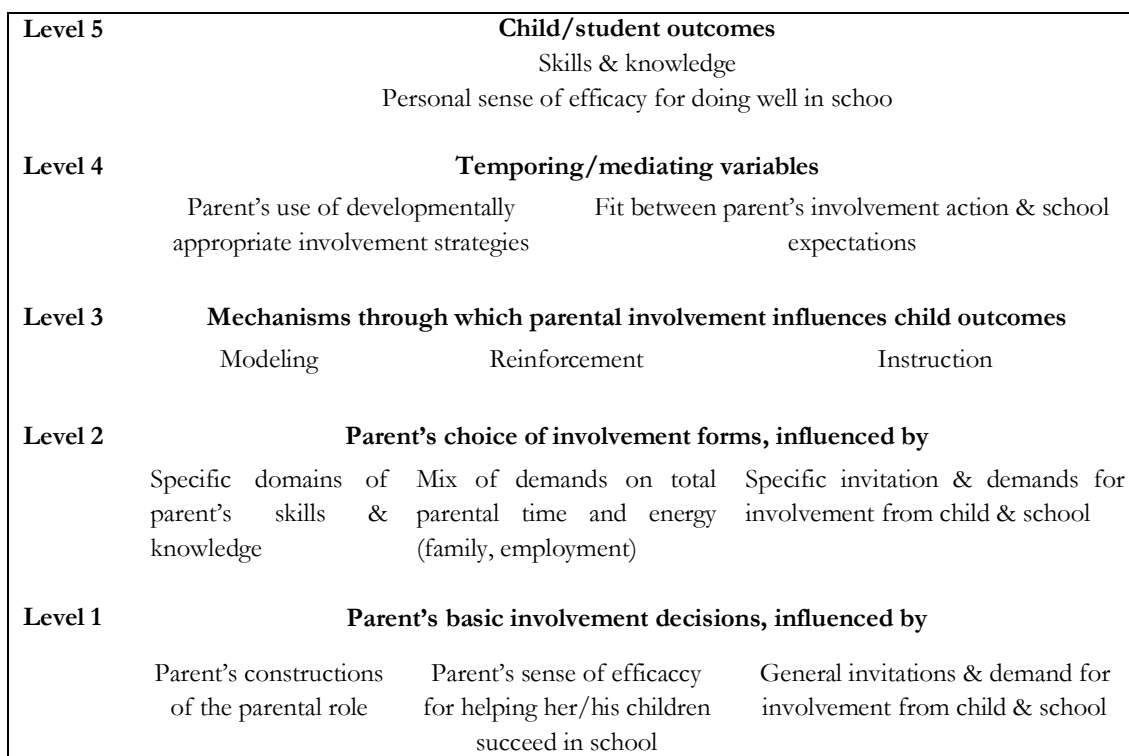


Figura 1. Modelo acerca do Processo do Envolvimento Parental (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997).

Neste sentido, o envolvimento parental pode ser explicado num primeiro nível, através das variáveis individuais, ou seja através das percepções e experiências, dos pais e das necessidades e oportunidades ao longo do desenvolvimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Este primeiro nível de explicação pode ser considerado a partir da construção de papel por parte dos pais em relação à vida dos filhos, do sentimento de eficácia para ajudá-los a serem bem-sucedidos na escola, e também pelas investidas por parte da criança e/ou da escola da mesma para que os pais se envolvam na vida escolar do filho (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Para este envolvimento é ainda importante considerar tanto o contexto de vida, ou seja, o tempo, a capacidade e o conhecimento dos

pais e da criança, assim como também a cultura familiar (Walker, Shenker & Hoover-Dempsey, 2010). Destas variáveis ditas anteriormente pode-se realçar a que mais influencia o envolvimento parental, sendo esta, as solicitações da criança e/ou escola para o envolvimento dos pais na vida escolar (Anderson & Minke, 2007).

Posteriormente, os mesmos autores simplificaram este modelo, mantendo a concepção de que o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é influenciado pelo papel que constroem, o sentimento de eficácia para ajudar os filhos na escola, as investidas percebidas da criança e da escola para que aja envolvimento, e também por variáveis relativas ao contexto de vida (Hoover-Dempsey et al., 2005). Contudo, Hoover-Dempsey et al. (2005) salientam a importância da escola para o envolvimento parental, uma vez que é a partir dela que os pais percebem a importância que têm. A escola vai assim ser um propulsor importante na motivação dos pais para se envolverem na vida escolar dos seus filhos (Hoover-Dempsey et al., 2005).

De acordo com o modelo exposto anteriormente, entende-se que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é um factor pertinente e fundamental, no sucesso das próprias crianças. No entendimento da concepção de envolvimento parental e num nível mais específico das aprendizagens dos filhos, os pais devem iniciar as actividades de leitura e escrita numa fase muito precoce, muito antes mesmo da entrada dos filhos na vida escolar, sendo que a sua influência neste processo vai ser fundamental na aquisição de conhecimentos de Literacia por parte das crianças (Hannon 1998; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999), estando este envolvimento relacionado com diversos factores como o nível de educação dos pais (Taylor, 2011), o nível sócio-económico, as crenças de eficácia, o contexto de vida dos pais e as relações interpessoais dos pais com as crianças e os professores (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007).

No que se refere ao envolvimento parental nas actividades de Literacia na família, Hannon, em 1995 (citado por Hannon, 1998), desenvolveu um modelo teórico denominado ORIM, onde realça o papel dos pais, na aquisição da leitura e da escrita da criança, através das experiências que estes podem proporcionar, em todas as áreas de Literacia (leitura, escrita e linguagem oral). Assim, o mesmo autor considera quatro formas dos pais ajudarem os seus filhos, no desenvolvimento da alfabetização, sendo estas, as *Oportunidades*, o *Reconhecimento*, a *Interação* e o *Modelo* (Hannon, 1998; Morgan, Nutbrown & Hannon, 2009). Clarificando estas quatro experiências, na Figura 1 percebe-se os diferentes tipos de suporte que as crianças podem receber dos pais, através de diferentes experiências de Literacia (Morgan, Nutbrown & Hannon, 2009). Entende-se por *Oportunidades*, as

possibilidades que as crianças têm para aprender, através dos materiais existentes em casa ou o contacto com actividades ligadas à leitura e escrita; no que diz respeito ao *Reconhecimento*, os pais podem valorizar os avanços da criança, dando a conhecer essa mesma opinião de forma oportuna e justa; de seguida, a *Interação* entre os pais e os filhos, em relação à leitura e escrita, proporcionam à criança um contacto mais orientado, tendo em vista uma aquisição mais facilitada; por fim, os pais podem ser *Modelos* de literacia para a criança, demonstrando quando e como utilizar a leitura e a escrita, para que a criança não só aproprie a funcionalidade e a utilidade das actividades, mas também os afetos e sentimentos associados a estas (Hannon, 1998; Morgan, Nutbrown & Hannon, 2009). O envolvimento dos pais no desenvolvimento de Literacia da criança pode ser trabalhado, de acordo com os aspectos presentes no modelo ORIM, tendo em vista duas dimensões, sendo estas: o tipo e o local de trabalho (Hannon, 1998). Assim, o foco (tipo de trabalho) será na aprendizagem em casa ou aprendizagem escolar, e o local (de trabalho) terá por base a casa ou a escola (Hannon, 1998).

STRANDS OF EARLY LITERACY EXPERIENCE					
		<i>Environmental Print</i>	<i>Books</i>	<i>Writing</i>	<i>Oral Language</i>
PARENTS CAN PROVIDE	<i>Opportunities</i>				
	<i>Recognition</i>				
	<i>Interaction</i>				
	<i>Model</i>				

Figura 2. Modelo “ORIM” desenvolvido por Hannon para a concepção de programas de Literacia Familiar (Morgan, Nutbrown & Hannon, 2009).

Como o estudo anteriormente descrito, diversos outros têm, ao longo dos anos, fundamentado a importância do envolvimento parental para a aquisição da Literacia (Fan & Chen, 2001 citado por Bonci, 2008; Flouri & Buchanan (2004); Jeynes, 2005; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Van Steensel, 2006) tendo chegado à conclusão que o envolvimento parental nas práticas de literacia dos filhos vão ter impacto no sucesso escolar destes. Dentro desta preocupação outros autores também verificaram que, se os

pais apresentarem um maior envolvimento em actividades de leitura vão influenciar positivamente a aquisição do vocabulário (Hammer, Farkas & Maczuga, 2010), a aprendizagem de correspondência entre letra e o som (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008), as capacidades leitoras do seu filho (Gest, Freeman, Domitrovich & Welsh, 2004 citado por Bonci, 2008), o seu interesse pela leitura (Rowe, 1991 citado por Bonci, 2008), e ainda outras capacidades, como a resolução de problemas, um maior prazer pela escola, menos problemas de comportamento na escola, maior coesão social e maior desenvolvimento emocional (Melhuish et al., 2001).

Em Portugal, Castro-Silva e Martins (2002) num estudo com o objectivo de fomentar a participação das famílias na vida escolar dos seus filhos perceberam que quanto maior era o envolvimento parental maior era a motivação para a aprendizagem escolar. Prego e Mata (2012) também consideraram o envolvimento parental mas através da perspectiva dos professores. Neste sentido, perceberam que os professores dão importância ao envolvimento parental, e que consideram que os pais dos bons alunos são os que se envolvem mais, em relação aos alunos mais fracos.

2.3. Programas de Literacia Familiar

Os pais nem sempre foram considerados um apoio importante na aquisição da **Literacia** por parte dos seus filhos, uma vez que a escola era, por sua vez, encarada como a única promotora desta aquisição (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). No entanto, diversos estudos provaram a importância do ambiente familiar no desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Assim, o conceito de **Literacia Familiar** tem-se tornado bastante amplo, envolvendo não só as crianças de idade escolar mas também as de idade pré-escolar, o suporte familiar e a escola (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Esta gama de actividades vai envolver os **Programas de Literacia Familiar**, que procuram beneficiar as relações familiares como forma de potencializar os conhecimentos das crianças, tendo não só em vista a educação infantil como também a educação de adultos (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005).

Os programas de Literacia Familiar são programas que procuram desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita, usando para isso, a relação entre as crianças e as famílias e o envolvimento em práticas de Literacia Familiar (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Estes programas podem ter focos diversos, baseados na competência, na modificação de comportamentos, ou ainda, programas integrais acerca da língua (Auerbach, 1989), podendo ser direccionados para as crianças, para os adultos ou para

ambos (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). O trabalho realizado pode ser também em locais diversos, como em casa, em centros, em escolas, em bibliotecas, ou outros locais na comunidade (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005).

Tem sido provada ao longo dos anos, a importância da aprendizagem em casa, Hannon (1995 citado por Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005) esclareceu este ponto de vista demonstrando que a aprendizagem em casa pode ser mais eficaz do que a aprendizagem na escola, uma vez que pode ser moldada ao interesse e necessidade do aluno e do professor, é mais fácil e espontânea, tem em conta problemas e contextos reais, a duração é flexível e também promove uma relação mais próxima e positiva entre o adulto e a criança.

O *Projecto REAL* é um exemplo de um programa de Literacia Familiar, desenvolvido por Nutbrown e Hannon, em 1995. Este projecto teve duas fases: a primeira fase foi uma colaboração entre as educadoras e os investigadores para estabelecer diversos métodos tendo em vista o trabalho com os pais. Na segunda fase, foi aplicado um programa de literacia emergente com as famílias (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Este programa teve como modelo base o modelo ORIM (Hannon, 1998), já descrito anteriormente, contando com cinco componentes de trabalho: visitas domiciliárias pelos professores do programa, fornecimento de recursos sobre literacia, actividades em grupo nos centros; eventos diversos (como visitas de grupo a bibliotecas) e ainda correspondência escrita entre o professor e a criança (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Neste programa participaram cerca de 88 famílias durante 18 meses, tendo em vista a promoção da alfabetização, tanto dos adultos como das crianças, criando oportunidades para esta se desenvolver (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005).

Um outro programa comunitário desenvolvido foi o *Programa Flame*, este foi concebido para promover a aquisição da Literacia numa população de imigrantes espanhóis, baseando-se no facto de a Literacia ser um aspecto mais ligado à cultura, tendo influência dos pais e dos ambientes em casa (Rodríguez-Brown, 2004). Esta autora propôs aos pais que se tornassem bons modelos de literacia e que apoiassem os filhos no desenvolvimento da linguagem que fosse também mais fácil para os pais (Rodríguez-Brown, 2004). O presente programa foi desenvolvido em Chicago, com famílias espanholas que tivessem crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 9 anos (Rodríguez-Brown, 2004). Nos primeiros três anos foram assistidas sessenta famílias, aumentando para duzentas famílias por ano, após 2002 (Rodríguez-Brown, 2004).

Para apoiar o ambiente de familiar, este programa contou com diversas actividades de treino parental, tendo estas os pais como professores ou os pais como alunos (Rodríguez-Brown, 2004). Outros tipos de treino tiveram presentes os pais como líderes, os pais como formadores do programa e os pais como voluntários (Rodríguez-Brown, 2004). Este programa permitiu que as famílias desenvolvessem competências na comunidade e que ganhassem um sentimento de eficácia junto desta (Rodríguez-Brown, 2004). Deste modo, os pais tornaram-se melhor sucedidos como pais e como membros da sociedade (Rodríguez-Brown, 2004).

Os dois **Programas de Literacia Familiar** descritos anteriormente são exemplos de programas que evidenciam alguns factores fundamentais no desenvolvimento e sucesso deste tipo de programas (Stegelin, 2003). Estes factores passam pelo respeito e compreensão pelas famílias tendo sempre uma perspectiva positiva, valorizando as suas capacidades; a consideração pelos pais e a sua disponibilidade; o uso de formas criativas e diversas no ensino de estratégias de alfabetização, envolvendo os pais e as crianças de forma activa nas actividades; a criação de tempos separados para cada um dos envolvidos no programa; a ajuda aos pais na procura de recursos relativos a empregos e outras actividades; a promoção de materiais de alfabetização para uso doméstico; e ainda, a garantia de actividades de alfabetização que sejam significativas e que possam ser continuadas em casa, após o desenvolvimento em sala de aula (Stegelin, 2003).

2.4. Diversidade de Práticas Parentais.

De acordo com Schick (2014), as actividades que os pais realizam para promover a Literacia em casa vão ser mais importantes do que as suas crenças sobre a literacia. As **Práticas Parentais** têm assim subjacente as características dos pais e dos seus filhos, traduzindo a realidade familiar do envolvimento parental (Pedro, 2010). De acordo com estudos realizados por Serpell, Sonnenschein, Baker e Ganapathy (2002), a variável mais importante para o desenvolvimento da literacia nas crianças, são as práticas de socialização existentes entre pais e filhos. Diversos autores têm vindo a tentar organizar as práticas parentais por diferentes tipologias, de acordo com a variedade de práticas desenvolvidas e a frequência com que acontecem (e.g. Anderson & Stokes, 1984; Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995; Hannon & James, 1990; Lourenço, 2007; Mata, 2002; 2006; Mata & Pacheco, 2009; Roskos & Twardosz, 2004; Sénéchal & LeFèvre, 2002; Voss, 1996).

Anderson e Stokes (1984) através de um estudo intensivo com famílias de baixos recursos económicos, numa população culturalmente diversificada, dividiram as práticas

em nove categorias diferentes, medindo-as depois através da frequência em que ocorrem e o tempo de duração: (1) vida diária, (2) entretenimento, (3) actividades escolares, (4) religião, (5) informação geral, (6) trabalho, (7) técnica e perícia no domínio da literacia, (8) comunicação interpessoal e (9) leitura de histórias.

Baker, Serpell e Sonnenschein (1995), por sua vez, caracterizaram as práticas segundo uma tipologia funcional, deste modo, distinguiram três categorias: práticas mais lúdicas (como a leitura de histórias), práticas ligadas a rotinas diárias (como escrever listas de compras), práticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem (como ensinar o nome das letras). Esta mesma tipologia foi utilizada por outros autores e estudos (Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco & Mata, 2011, 2013a).

Numa investigação junto de famílias com crianças de idade pré-escolar, Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) procuraram conhecer o tipo de práticas desenvolvidas verificando que a prática de leitura de histórias era desenvolvida por todos os pais questionados, tendo um carácter de actividade diária nas famílias de estatuto médio (Schick, 2014). Contudo, quando as famílias provinham de um estatuto sócio-cultural baixo referiam mais constantemente actividades relacionadas com a aprendizagem de leitura e escrita (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995). Estes resultados podem estar relacionados com diversos factores como o sentimento de auto-eficácia, a familiaridade com jogos de aprendizagem, o conhecimento da eficiência das abordagens lúdicas como meio de aprendizagem e ainda a presença do direito das crianças brincarem (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995). Os resultados obtidos na investigação de Pedro (2010), por sua vez, não vão de encontro a estes resultados, uma vez que indicam que os pais com nível sócio-cultural alto desenvolvem mais práticas de apoio às tarefas de apoio escolar do que os pais com níveis sócio-culturais mais baixos.

Outra tipologia foi utilizada por Mata (2002, 2006), que teve em atenção os sujeitos, dividindo-as assim em práticas de leitura e escrita em interacção, práticas realizadas pelos pais e apenas observadas pelas crianças e práticas desenvolvidas pela criança sozinha.

Numa outra perspectiva, tendo em vista os recursos existentes, Roskos e Twardosz (2004) dividiram as práticas em três tipos: recursos físicos, recursos sociais e recursos simbólicos. No que diz respeito aos recursos físicos, as autoras indicam aspectos como o espaço, o tempo e os materiais; referente aos recursos sociais foram salientes aspectos como as pessoas intervenientes no processo, o conhecimento e as relações interpessoais; por fim, nos recursos simbólicos foi incluído as rotinas e a utilização de recursos existentes na comunidade (Roskos & Twardosz, 2004).

Por outro lado, pode ser ainda distinguidas dois tipos de práticas: formais e informais (Sénéchal & LeFévre, 2002). As práticas formais dizem respeito às práticas de ensino (Sénéchal & LeFévre, 2002) e de treino (Mata & Pacheco, 2009). Por seu lado, as práticas informais referem-se aos comportamentos espontâneos e podem ser categorizadas como as práticas de rotinas diárias ou de entretenimento (Mata & Pacheco, 2009). Estes tipos de práticas vão estar relacionadas com aquisições diferentes de Literacia, assim, as práticas formais estão associadas ao crescimento da leitura, por sua vez, as práticas informais estão associadas ao crescimento da linguagem oral (Sénéchal & LeFévre, 2014).

Todas estas tipologias apresentadas tem em conta alguns aspectos idênticos e outros diferentes, no entanto são passíveis de serem relacionadas tendo em vista a caracterização das práticas parentais existentes (Pacheco & Mata, 2013a). Uma das explicações dadas para a diferença existentes nos desempenhos escolares das crianças é o facto das experiências por que vivem serem igualmente diferentes (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996).

As **Práticas de Literacia** não devem ser apenas as tradicionalmente realizadas, como as leituras de histórias ou as de ensino, deve-se procurar diversificar e realizar actividades como ler/escrever rótulos, cartas, receitas de culinária, sinais, entre outros (Schick, 2014). O fundamental é que sejam práticas de qualidade, não deixando de ter em conta o contexto e os intervenientes (Pahl, 2014).

2.4.1 Práticas de dia-a-dia, de Entretenimento e de Treino.

As Práticas de **dia-a-dia** estão relacionadas com práticas que dizem respeito às rotinas diárias e estão envolvidas nestas, como por exemplo, escrever/ler listas de compras (Pacheco & Mata, 2013a). As Práticas de **entretenimento** referem-se às actividades lúdicas desenvolvidas nos tempos de lazer e na ocupação de tempos livres (Pacheco & Mata, 2013a). As práticas de **treino/ensino** referem-se às actividades direccionadas para o ensino e o treino de competências (Pacheco & Mata, 2013a).

Mata e Pacheco, em 2009, realizaram um estudo onde pretenderam relacionar os diversos tipos de práticas com os conhecimentos de literacia emergente das crianças. Para tal, contaram com a colaboração de 195 crianças do último ano de educação pré-escolar e os respectivos pais. Os pais foram questionados acerca da frequência de práticas de dia-a-dia, de entretenimento e de treino com os seus filhos (Mata & Pacheco, 2009). Foi também recolhido pelas mesmas autoras os conhecimentos de literacia emergente, a funcionalidade da linguagem escrita e o nível das conceptualizações de linguagem escrita (Mata & Pacheco, 2009). Através dos resultados obtidos percebeu-se que as Práticas de Treino são as que os

pais desenvolvem com maior frequência (Mata & Pacheco, 2009). As Práticas de Entretenimento, por sua vez, também foram destacadas neste estudo, contudo não com tanta frequência, sendo que as práticas menos executadas foram as Práticas de Dia-a-Dia (Mata & Pacheco, 2009). Mais tarde, as mesmas autoras (Pacheco & Mata, 2013a), reafirmaram esta mesma ideia, ao obterem uma maior frequência de Práticas de treino/ensino por parte dos pais numa outra amostra (Norman, 2007; Sénéchal & LeFèvre, 2002) e as Práticas de dia-a-dia como menos frequentes. As actividades de treino mais desenvolvidas passam pelo ensino do nome, do alfabeto e da leitura (Martini & Sénéchal, 2012).

Ao ter em atenção os diversos relatos dos pais acerca das actividades de ensino, Sénéchal e LeFèvre (2014) perceberam que a mediação desta actividade vai ser um preditor forte na evolução da Literacia Emergente, e as actividades de leitura de histórias por sua vez, um preditor forte da evolução do vocabulário da criança.

2.4.2. Práticas de Leitura de Histórias.

No que diz respeito às **Práticas de Leitura de Histórias**, estas relacionam-se com as experiências entre pais e filhos aquando a leitura de histórias (Sulzby & Teale, 1991 citado por Kassow, 2006), sendo uma actividade interactiva praticada socialmente, que vai sendo modificada de acordo com a idade da criança, o conhecimento e a experiência. A leitura de livros é uma actividade que proporciona o desenvolvimento da alfabetização das crianças, sendo que as variações entre famílias no que se refere à frequência e às interacções podem provocar o diferente desenvolvimento escolar das crianças (Brooks, Gorman, Harman, Hutchinson, Kinder, Moor & Wilkin, 1997; Jeynes, 2005; Scarborough, Dobrich & Hager, 2001).

Neste sentido, tem-se investigado a influência da leitura de histórias nas actividades escolares, sendo que de acordo com Wade e Moore (2000) as práticas de leitura em casa têm um impacto bastante positivo na entrada das crianças na escola, na medida em que aumenta a compreensão da linguagem e as competências linguísticas, nomeadamente na linguagem expressiva (Crain-Thoreson & Dale, 1992) e no vocabulário (Evans, Shaw & Bell, 2000). Os mesmos resultados foram comprovados por Rowe (1991), que verificou nos seus estudos a influência positiva que este tipo de práticas têm no desenvolvimento do interesse pela leitura e na atenção na sala de aula. Os efeitos positivos da prática de leitura de histórias não são apenas a nível escolar mas também a nível da construção da identidade da criança e a nível das relações interpessoais das famílias (Mata, 2004).

Alguns autores têm investigado as variáveis frequência e qualidade nas Práticas de Leitura de Histórias, uma vez que ambas estão interligadas e revelam-se importantes no desenvolvimento da criança (Kassow, 2006). A forma como as mães interagem com as crianças durante a leitura partilhada pode facilitar as capacidades de literacia emergente dessa mesma criança (Edwards, 2014). A frequência de práticas de leitura de histórias vai estar relacionada com as capacidades linguísticas, literacia emergente e a competência em leitura nas crianças, contudo, o estudo da frequência destas práticas não é suficiente por si só (Bus, Van Ijzendoorn & Pelligrini, 1995). Assim, o estudo da qualidade das práticas de leitura de histórias entre pais e filhos vai ser fundamental, como se verificou num estudo desenvolvido por Frosch, Cox e Goldman (2001), onde perceberam que os pais que davam mais apoio e estímulo cognitivo tinham filhos mais complacentes, com maiores níveis de concentração e atenção, mostrando assim, mais entusiasmo. De acordo com os estudos realizados por Bingham (2007 citado por Newland et. al, 2011) a qualidade das práticas de leitura de histórias vai ser mais importante do que a quantidade dessas mesmas práticas, uma vez que uma leitura interactiva e prazerosa vai incitar a criança a participar activamente, questionando e respondendo a perguntas, conduzindo assim a interacção com o adulto (Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001).

2.5. Ambiente de Literacia Familiar.

O **Ambiente de Literacia Familiar** pode ser caracterizado por duas vertentes, por um lado pela variedade de recursos e de oportunidades de literacia dadas às crianças, e por outro lado, pode ser considerado também pelas capacidades, disposições e recursos por parte dos pais (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Kassow, 2006). Podendo ainda realçar-se práticas que integram a leitura e a escrita, os materiais e possibilidades que as crianças têm para desenhar/escrever, ou o número de livros infantis existentes em casa (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Pacheco, 2012; Mata, 2002). As diversas dimensões relacionadas com o Ambiente de Literacia não podem ser consideradas como variáveis isoladas, devem sim ser consideradas como dimensões integradas e interdependentes (Mata, 2002).

A quantidade de materiais existentes em casa vai estar ligado não só à classe social dos pais (Stuart, Dixon, Masterson & Quinlan, 1998), como também ao desenvolvimento da linguagem escrita (Mata, 2002) e da cognição (Stuart, Dixon, Masterson & Quinlan, 1998), este vai ser assim um factor importante no sucesso escolar (Weinberger, 1996 citado por Close, 2001).

Um dos factos mais importantes para o desenvolvimento de literacia numa criança são as práticas de socialização com os pais (Serpell, Sonnenschein, Baker & Ganapathy, 2002), estas passam por observar os pais a ler e a escrever, as oportunidades e os materiais de literacia disponíveis, o número de livros existentes em casa, visitas à biblioteca com os pais, oportunidades dadas à criança para ler sozinha (Baker, Sonnenschein & Serpell, 1999; Pacheco, 2012; Mata, 2002) ou ainda, leitura partilhada de livros (Baker, Sonnenschein & Serpell, 1999; Newland et. al, 2011). Como referem Pacheco e Mata (2013a; 2013b) são os pais que desenvolvem mais Práticas de Literacia que apresentam um maior número de livros, que começam mais cedo a ler para os filhos e ainda que dispensam mais tempo para esta actividade.

Snow (1991 citado por Close, 2001), referiu a existência de uma relação positiva entre a compreensão de leitura, o número de livros existentes em casa e as conversas entre os pais e os filhos sobre o conteúdo dos livros. Pacheco (2012) na sua investigação também comprovou uma associação positiva entre a quantidade de livros existentes e o nível de linguagem técnica por parte da criança, salientando também uma relação entre esta competência e o tempo despendido pelos pais para actividades de leitura.

Ao serem comparados pais com diferentes níveis de literacia, Fitzgerald, Spiegel & Cunningham (1991) perceberam que eram os de mais baixo nível de escolaridade que davam mais importância aos recursos e actividades de literacia em crianças pré-escolares. Eram estes também que tenderiam a desenvolver mais actividades e a recorrer a objectos ligados ao ensino (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991). Por outro lado, os pais com níveis de alfabetização mais elevados valorizavam os materiais e actividades naturais, e não materiais/actividades de ensino (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991), sendo que são estes pais com níveis mais altos de escolaridade que mais valorizam os ambientes de literacia enriquecidos do que apenas o ensino explícito das letras (Susperreguy, Strasser, Lissi & Mendive, 2007).

2.6. Crenças Parentais.

Pode-se definir **Crenças Parentais** como as concepções dos pais sobre determinado tema que vão ser tomadas como absolutas e verdadeiras regulando assim as interacções que vão ter com os filhos (Evans, Fox, Cremasco & McKinnon, 2004). Deste modo, as diversas crenças dos pais vão refletir o tipo de experiências familiares (DeBaryshe et al., 2000), devido a diversos factores como é o caso do nível de literacia dos pais (Hammer & Miccio, 2004; Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006), do nível de envolvimento dos pais na

vida escolar dos filhos (Hammer & Miccio, 2004) e do estatuto sócio-económico (Lynch et al., 2006), tendo estas impacto no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000), em particular nas competências de leitura (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000). Contudo é importante salientar que os pais podem não ter apenas um tipo de crenças, como já foi percebido por outros autores (Lynch et al., 2006; Pacheco & Mata, 2013a), ou seja, os pais podem gerir as suas Práticas por diversas dimensões de crenças diferenciadas.

De acordo com os estudos de Moreno e Lopez (1999) as mães com maiores níveis de escolaridade são as que percebem o seu envolvimento na educação dos seus filhos como mais importante. Lynch et al. (2006) chegou a semelhantes resultados, encontrando uma relação entre as crenças e o nível de literacia dos pais, no que diz respeito ao processo de aprendizagem de leitura e escrita como também da importância do papel parental.

Estudando uma outra variável, o estatuto sócio-económico, Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007) revelam que o envolvimento parental vai estar primeiramente ligado a aspectos sociais (relações entre pais e filhos ou pais e professores) e só depois a aspectos económicos.

Posto isto, é de extrema importância que os professores tenham em atenção as **crenças parentais** de forma a conhecê-las, para que de uma melhor forma possam estabelecer uma ligação positiva com os pais, promovendo assim o sucesso escolar das crianças (Purcell-Gates & Dahl, 1991).

2.6.1. Crenças de Papel.

Diferentes pais têm diferentes crenças relativamente ao **papel** que devem desempenhar na educação dos seus filhos, sendo que o tipo de práticas que vão desempenhar vai de encontro à sua percepção de papel (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hornby & Lafaele, 2011; Pedro, 2010). Deste modo, os pais que acham que a forma como educam os seus filhos tem um impacto fundamental no desenvolvimento destes, tendem a ter um maior envolvimento parental (Anderson & Minke, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Quando Sonneschein, Baker e Cerro (1992 citado por Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996) realizaram um estudo com mães de crianças de jardim-de-infância relativamente às crenças, perceberam que estas revelam crenças acerca das aprendizagens que as crianças devem ter aquando a sua entrada no ensino pré-escolar, e também crenças relativamente ao papel que devem desempenhar nesta aquisição. A construção de papel por

parte dos pais vai ser, assim, fundamental para o envolvimento destes na educação dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Os pais constroem o seu **papel** de acordo com as expectativas que têm em relação à escola, em conjunto com as expectativas dos seus grupos significativos (família, amigos, colegas de trabalho, entre outros), desta forma, quando ambas as expectativas são concordantes, os sujeitos mantêm crenças de papel estáveis, contudo quando estas são dissonantes gera-se uma modificação de papel por parte dos indivíduos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). As **crenças de papel** vão deste modo variar uma vez que estas estão de acordo com os grupos sociais a que os pais pertencem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Pedro, 2010). Entende-se, deste modo, a importância que a percepção que os pais têm acerca do seu papel vai ter na vida escolar dos seus filhos (Hornby & Lafaele, 2011).

Algumas das percepções dos pais prendem-se assim, com a responsabilidade do seu papel na vida escolar dos filhos (Hornby & Lafaele, 2011). Como tal, enquanto alguns pais tomam apenas as responsabilidades de levar e buscar os filhos à escola, outros envolvem-se em toda a sua educação escolar (Hornby & Lafaele, 2011). Desta forma, os pais que tomam a responsabilidade vão estar mais envolvidos na educação tanto em casa como na escola (Hornby & Lafaele, 2011), desenvolvendo mais Práticas de Literacia (Pacheco & Mata, 2013a).

No que se refere aos tipos de papel assumidos pelos pais, pode-se destacar as *Crenças de Papel Facilitadoras* e as *Crenças de Papel Tecnicistas* (Evans, Fox, Cremas, McKinnon, 2004 citado por Pacheco & Mata, 2013a). Os pais com *Crenças de Papel Facilitadoras* tendem a responsabilizar-se mais pelo desenvolvimento da criança, envolvendo-a em mais actividades de literacia informais, que sejam motivacionais e lúdicas, sendo por isso também designado por uma *perspectiva top-down* (Evans et. al., 2004). A *perspectiva top-down* salienta o facto da aquisição da literacia ser feita através do contexto da informação, do uso de estruturas linguísticas, de imagens e do conhecimento geral (Evans et. al., 2004).

Os pais com *Crenças de Papel Tecnicistas*, por sua vez, não procuram tantas actividades de literacia em conjunto com os seus filhos, valorizando maioritariamente as actividades relacionadas com o ensino formal, dando maior responsabilidade ao professor por estas, não envolvendo assim os filhos em actividades de literacia, nem fomentando o seu interesse por esta, consonante com uma *perspectiva bottom-up* (Weigel et al., 2006 citado por Pacheco & Mata, 2013a). A *Perspectiva bottom-up* refere a existência de conhecimentos técnicos necessários (como por exemplo, o conhecimento do alfabeto) para uma aprendizagem eficaz de literacia (Weigel et al., 2006 citado por Pacheco & Mata, 2013a).

De acordo com Norman (2007), esta perspectiva de crenças parentais de papel não é isolada, ou seja, os pais podem evidenciar sucessivamente princípios e estratégias das duas perspectivas, sendo a literacia mediada por diversas actividades de diferentes naturezas.

Confirmando esta percepção de crenças parentais, Phillips e Lonigan (2009) no seu estudo referiram a existência de pais que desempenhavam poucas actividades de leitura de histórias e relativas ao ensino, pais que tinham valores altos de práticas de actividades de leitura de histórias e de ensino e ainda, pais que apresentavam poucas práticas relacionadas com leitura de histórias mas práticas elevadas de ensino e treino. Deste modo, concluíram a existência de múltiplas práticas que não estão associadas apenas a um tipo de crenças mas a diferentes concepções (Phillips & Lonigan, 2009). Pacheco e Mata (2013a) no seu estudo também organizaram as Práticas de forma semelhante à de Phillips e Lonigan (2009) no entanto perceberam que os pais não tinham concepções sólidas acerca das suas Crenças e as Práticas que desempenhavam. Os pais que desempenhavam mais Práticas de Treino teriam concepções tecnicistas mais fortes, contudo também revelaram concepções holísticas fortes. Segundo as autoras (Pacheco & Mata, 2013a), uma explicação pode ser o facto de que os pais podem ter diferentes concepções que remetem para Práticas de Literacia distintas.

Com tudo isto, podemos concluir, que os pais vão ter diversas percepções diferentes quanto ao seu papel no envolvimento na aprendizagem escolar dos seus filhos, este vai variar tendo em conta diversos factores como o grupo social a que pertencem os pais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), as concepções acerca da responsabilidade da escolaridade, a diferenciação de papéis entre o casal, a percepção das solicitações da escola e dos próprios filhos, e também o valor dado à escola para que aja mais ou menos envolvimento parental (Pedro, 2010).

2.6.2. Crenças sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita.

As Crenças dos pais relativamente à **aprendizagem** das crianças estão relacionadas com o que estes acreditam ser necessário para as crianças serem alfabetizadas, de acordo com as suas opiniões de como se processa o ensino da literacia (Evans, Bell, Mansel & Shaw, 2001). A formação das crenças parentais acerca de como as crianças aprendem e desenvolvem as suas capacidades está de acordo com as ideias dos pais de como acontece este processo (Evans, Bell, Mansel & Shaw, 2001). Assim, existem pais que acreditam que a inteligência das crianças é algo fixo e que a escola serve apenas para aqueles que têm sorte em serem inteligentes, neste contexto, estes pais não se vão envolver directamente na

escolarização dos seus filhos (Evans, Bell, Mansel & Shaw, 2001). Por outro lado, existem os pais que acreditam que as capacidades dos seus filhos podem ser desenvolvidas e trabalhadas, e por isso mesmo envolvem-se mais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Sonnenschein et al. (1996) categorizaram as crenças dos pais sobre literacia em dois grupos, os pais que acreditavam que a literacia podia ser desenvolvida através de tarefas de entretenimento, também designado por outros autores como *emergentes* e *holísticas* (Lynch et al., 2006; Pacheco, 2012) e os que acreditavam que pelo contrário era uma tarefa que exigia competência, designada por outros autores como *tecnicista* e *convencional* (Lynch et al., 2006; Pacheco, 2012).

Noutra perspectiva, existem duas abordagens à forma como as crianças aprendem a ler e a escrever: a *abordagem top-down* (pais com crenças facilitadoras) e a *abordagem bottom-up* (pais com crenças convencionais) (Debaryshe, 1995). Na abordagem top-down, também designada por construtivista, o papel foca-se no aprendiz e no seu conhecimento geral, utilizando-se actividades e conceitos importantes para a aprendizagem da literacia como as estruturas linguísticas e a imagem, dando uma maior importância ao significado da informação. Por sua vez, a abordagem bottom-up, integra a aprendizagem da leitura e da escrita através de métodos de automatização e descodificação de palavras, focando-se nas competências práticas, como o conhecimento das letras (Evans et al., 2001).

De acordo com o que foi referido anteriormente, os pais podem ter diferentes crenças que vão influenciar as suas práticas de leitura e escrita, segundo alguns autores (Lynch et al., 2006; Pacheco, 2012) os pais com nível de escolaridade mais alto apresentam mais crenças holísticas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta conclusão é sustentada por diversos outros estudos como é o caso de Fitzgerald, Spiegel e Cunningham (1991), que estudaram a relação entre os níveis de literacia dos pais e a importância dada ao desenvolvimento da literacia. Deste modo, chegaram à conclusão que os pais com um nível mais baixo de escolaridade tendem a valorizar mais os materiais e os treinos de Literacia junto dos filhos Fitzgerald, Spiegel e Cunningham (1991). São estes pais que tendem, igualmente, a valorizar mais os materiais de treino e ensino, como é o caso de papel, caneta, livros, cartões com imagens, entre outros Fitzgerald, Spiegel e Cunningham (1991). Pelo contrário, os pais com altos níveis de literacia, admitiram neste estudo, que não desempenhavam actividades mais direccionadas para o treino e o desenvolvimento de habilidades, mas direccionadas para o entretenimento, e não através do ensino directo da leitura e da escrita (Fitzgerald, Spiegel e Cunningham, 1991).

Esta noção de que o nível de escolaridade dos pais vai ter influência no tipo de actividades desenvolvidas com as crianças, vai ser fundamental para se perceber e intervir de acordo com o tipo de participação dos pais na aquisição da leitura e da escrita dos seus filhos, de modo a que se possa potencializar o sucesso das crianças nesta aprendizagem (Lynch et al., 2006). Se os pais apenas se preocupam com o que as crianças sabem, podem não ter filhos tão bem sucedidos na escola, ao contrário dos pais que procuram realizar diversas tarefas importantes e significativas, deste modo, é importante não considerar o ensino da leitura e da escrita como uma tarefa isolada, mas sim com um complementar de diversas tarefas (Lynch et al., 2006).

Os pais com crenças holísticas estimulam mais directamente o desenvolvimento da literacia nas crianças, não sendo esta estimulação, contudo, o ensino directo das habilidades correspondentes da leitura e da escrita, de acordo com Goodman (1986, citado Lynch et al., 2006; Pacheco & Mata, 2013a)

2.6.3. Crenças de Auto-eficácia.

Como anteriormente descrito, as crenças que os pais têm vão estar relacionadas com o seu envolvimento na vida dos filhos (DeBaryshe et al., 2000; Green et. al, 2007). Contudo, não são apenas as crenças de papel que contribuem para este envolvimento, também as Crenças de **auto-eficácia** dos pais são essenciais, segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997).

Deste modo, os pais através das suas próprias experiências e do sucesso obtido nelas, sentem-se ou não capacitados para ajudar os seus filhos nas actividades escolares (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). O **sentimento de eficácia** por parte dos pais pode ser definido pelas suas crenças sobre terem ou não as capacidades e os conhecimentos necessários para ajudar o seu filho, para que este consiga aprender através desta partilha (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Deste modo, só vão realizar qualquer tipo de acção se acharem que vão produzir efeitos positivos, caso contrário não vão estar motivados para cumprirem qualquer actividade (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

O **sentimento de eficácia** desenvolvido pelos pais pode surgir, segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1995) a partir do sucesso proveniente do envolvimento em outras actividades relacionadas com a mesma, ou o sucesso de outros em actividades semelhantes, assim como também da persuasão por parte de outros para a realização da tarefa a

percepção de importância, e ainda, a importância emocional que a actividade tem para o adulto.

A percepção de **auto-eficácia** por parte dos pais quando ajudam os filhos, pode ser promovida pelo próprio sucesso que os pais tiveram aquando o seu período escolar, ou também com o tipo de envolvimento parental que também tiveram dos seus pais, aquando o mesmo período, desde que considerem esse envolvimento como útil (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Uma outra variável importante para os pais sentirem eficácia a ajudar os seus filhos, passa por já terem ajudado outras crianças e revelaram ser bem sucedidos nessa tarefa (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Posto isto, os pais com mais sentimentos de eficácia envolvem-se mais a ajudar os seus filhos nos trabalhos escolares (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Mondell & Taylor, 1981) acreditando que esta ajuda vai ter mais impacto nos resultados escolares dos filhos (Stevenson, Chen & Uttal, 1990).

Como se pode ver na Figura 3, Ardelt e Eccles (2001) construíram um modelo conceptual tendo em conta diversos outros estudos realizados de Bandura (1997 citado por Ardelt & Eccles, 2001) e de Furstenberg (1993 citado por Ardelt & Eccles, 2001). Os autores apresentam a relação mútua existente entre as crenças parentais de eficácia, as estratégias parentais e o sucesso no desenvolvimento da criança (Ardelt & Eccles, 2001).

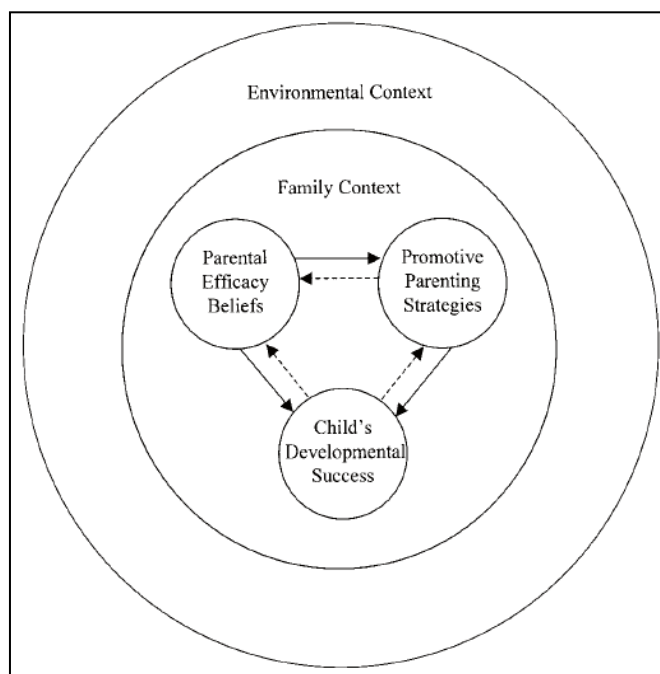


Figura 3. Modelo Conceptual de Ardelt e Eccles (2001).

Segundo este modelo conceptual (Figura 3), os pais que se sentem mais eficazes tendem a envolver-se mais em estratégias de promoção parental, que por sua vez estão associadas ao sucesso no desenvolvimento da criança (Eccles et al., 1993 citado por Ardelit & Eccles, 2001).

Uma outra explicação que tem sido estudada como tendo relação com os sentimentos de eficácia por parte dos pais são os níveis de literacia destes (Newland et al., 2011). Segundo estes autores (Newland et al., 2011), existe uma relação directa entre as crenças dos pais e os seus níveis de literacia.

Comparando as Crenças de Auto-Eficácia com as Práticas de Literacia desenvolvidas pelos pais, Afonso (2012) na investigação percebeu que quanto mais sentimentos de eficácia positivos os pais possuíam mais Práticas de Literacia desenvolveriam.

Assim, quando os pais revelam um elevado sentimento de eficácia face ao desenvolvimento em geral dos seus filhos, parecem construir interacções mais positivas (Mondell & Taylor, 1981) e ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento da criança (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996), sendo que estas vão revelar também mais confiança em tarefas de leitura (Lynch, 2002), disponibilizando também mais estratégias de resolução de problemas e persistência face às dificuldades aquando a resolução de problemas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1999).

2.7. O papel das Crenças Parentais nas Práticas dos Pais e no Ambiente de Literacia Familiar.

Os pais têm diferentes Crenças sobre a forma de aprendizagem da leitura e da escrita (Sonnenschein et. al, 1996), o seu papel neste processo (Weigel et al., 2006 citado por Pacheco & Mata, 2013a) e ainda sobre as suas capacidades para ajudar os seus filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Estes diferentes tipos de crenças, como já foi referido, vão ter impacto no tipo de experiências dos pais, uma vez que são as crenças que vão regular o tipo de práticas parentais (Norman, 2007; Pacheco & Mata, 2011). Diversos estudos foram realizados tendo em vista a relação entre **Crenças, Práticas** e o **Ambiente de Literacia Familiar** (e.g. Afonso, 2012; Gonzalez, Rivera, Davis & Taylor, 2010; Grosman, Osterman & Schmelkin, 1999; Hoover-Dempsey & Jones 1997; Mata, 2002; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2013a).

No que diz respeito às **Crenças Parentais** e aos **Ambientes de Literacia**, nos estudos de Gonzalez, Rivera, Davis & Taylor (2010) encontrou-se uma associação positiva entre os ambientes de literacia mais enriquecidos e duas variáveis parentais, as crenças

facilitadoras acerca da aprendizagem da leitura e o estímulo por parte das mães com níveis de literacia mais elevados. No que diz respeito às **Práticas**, os pais que apresentam mais práticas de dia-a-dia e entretenimento promovem um ambiente onde é mais frequente o contacto com o livro e com a leitura (Pacheco & Mata, 2013a). São estes pais, que apresentam crenças mais holísticas acerca do seu papel, que começam mais cedo a ler para os seus filhos e também são eles que despendem mais tempo para a leitura de histórias (Pacheco e Mata, 2011).

Por outro lado, ao relacionar os diferentes tipos de Práticas percebeu-se que os pais que referem terem mais Práticas ligadas à Leitura de Histórias tendem a envolver-se mais em actividades de entretenimento (Afonso, 2012), contudo esta realidade não é muito comum na população portuguesa, uma vez que estes tendem a desenvolver mais Práticas de Treino (Mata & Pacheco, 2009; Pacheco & Mata, 2013a).

Ao comparar diferentes tipos de crenças, Pacheco e Mata (2013a) encontraram uma relação positiva entre as Crenças de Aprendizagem Holística e as Crenças de Papel. Assim, os pais com crenças holísticas vão perceber como mais importante e consistente o seu papel nas aprendizagens do seu filho (Pacheco, 2012). Hoover-Dempsey e Jones (1997) também compararam diferentes tipos de crenças e perceberam que as crenças de auto-eficácia dos pais têm influência nas suas próprias crenças de papel.

Existe uma forte relação entre as Crenças e as Práticas Parentais (Grosman, Osterman & Schmelkin, 1999). Relativamente às **crenças** dos pais **sobre a aprendizagem** da leitura e da escrita e ao tipo de **Práticas** que desenvolvem, Pacheco e Mata (2011) obtiveram resultados no sentido em que os pais que têm crenças mais holísticas revelam mais práticas de dia-a-dia e de entretenimento. Contudo, Pacheco (2012) encontrou associações entre as crenças de aprendizagem holísticas e os três tipos de práticas, e não apenas com o tipo de Práticas de dia-a-dia e de entretenimento (Afonso, 2012; Pacheco & Mata, 2013a).

No que diz respeito às **Crenças de Papel**, a mesma autora (Pacheco, 2012) no seu estudo percebeu a existência de uma relação entre estas Crenças e também entre os três tipos de práticas estudadas (Práticas de dia-a-dia, de Entretenimento, de Treino e de Leitura de histórias). É de realçar ainda neste estudo, a inexistência de uma relação entre as crenças tecnicistas e os tipos de práticas, distinguindo assim, que os pais que desempenham mais Práticas de Literacia são aqueles que apresentam uma perspectiva mais holística acerca do envolvimento parental (Pacheco, 2012). Neste sentido, os pais com Crenças mais holísticas desempenham mais práticas de Literacia Familiar, são estes que revelam começar a ler mais

cedo para os seus filhos, que dispensam mais tempo para actividades de leitura e escrita, lendo assim, mais frequentemente para os filhos e dispondo de mais livros infantis em casa (Pacheco, 2012). Relativamente, às **Crenças de Auto-Eficácia**, Afonso (2012) encontrou uma influência positiva entre os sentimentos de eficácia dos pais e o desenvolvimento de mais Práticas de dia-a-dia e de entretenimento.

As Crenças vão ter assim importância no desenvolvimento de determinado tipo de Práticas e Ambientes, contudo as concepções que os pais têm não vão ser exclusivas a um determinado tipo de Práticas, pelo contrário, as concepções permitem que os pais desenvolvam diversas Práticas promotoras do desenvolvimento da Criança (Lynch et al., 2006).

3. Impacto das Crenças e Práticas Parentais no desenvolvimento da Literacia Emergente e nas competências iniciais de Leitura

De acordo com o modelo conceptual de DeBaryshe (1995), Figura 4, existe uma forte relação entre as **Crenças** das mães, as **Práticas** de leitura e ainda os resultados escolares da criança (Norman, 2007).

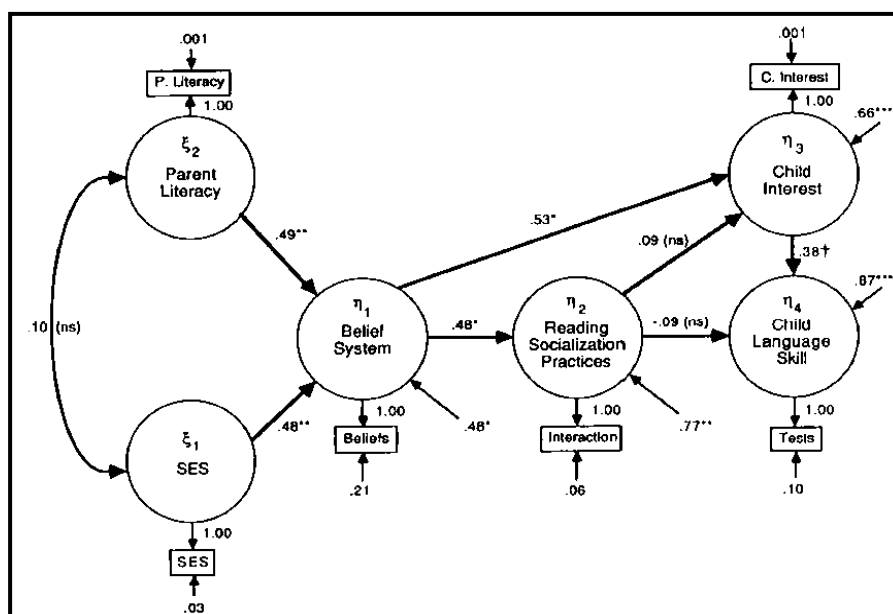


Figura 4. Modelo Conceptual acerca das variáveis predictoras das capacidades leitoras das crianças (DeBaryshe, 1995).

A mesma autora refere neste modelo conceptual que o estatuto sócio-económico e o nível de literacia dos pais (DeBaryshe et. al, 2000) vão influenciar as Práticas de Literacia dos mesmos, assim como estas variáveis parentais vão influenciar o sistema de crenças. As crenças vão, por sua vez, ter influência sobre as Práticas de leitura entre pais e filhos, que são preditores tanto do interesse da crianças pela leitura, como também das capacidades de linguagem da criança (DeBaryshe, 1995).

Sénéchal, LeFévre, Thomas e Daley (1998) e mais tarde Sénéchal e LeFévre (2002) na sequência dos seus estudos chegaram a diversas conclusões acerca da relação entre as **Práticas Parentais** e a aquisição das competências de **Literacia** da criança (avaliadas no início e fim do primeiro ano e no fim do terceiro ano), como se pode ver na Figura 5. De acordo com este modelo pode-se verificar as relações existentes entre as práticas parentais em casa, as competências precoces de literacia e fluência em leitura (Sénéchal & LeFévre, 2002). Sendo mais tarde comprovado por estudos efectuados por Martini e Sénéchal (2012). No estudo de Sénéchal e LeFévre (2002) foram consideradas duas práticas parentais: a leitura partilhada de um livro e o ensino de competências de leitura e escrita. Os resultados obtidos, no início do primeiro ano, relacionaram a Prática de Leitura de Histórias com o desenvolvimento da compreensão da linguagem e as práticas de ensino com as competências de Literacia Emergente (Sénéchal & LeFévre, 2002). No entanto, as práticas parentais não se evidenciaram causas directas do desenvolvimento da consciência fonológica (Sénéchal & LeFévre, 2002). Na avaliação das competências, no final do primeiro ano, as autoras verificaram a existência de relação entre a exposição a livros infantis e a competência de leitura no momento, contudo esta competência também era influenciada por outras variáveis como a competência fonológica e as capacidades de Literacia Emergente (Sénéchal & LeFévre, 2002). Contudo, Mata (2004) percebeu nos seus estudos que os hábitos de leitura de histórias vão estar associados a diversos aspectos da emergência da leitura. Como é o caso da associação positiva entre a percepção da funcionalidade da linguagem escrita e as crenças dos pais acerca do seu papel na leitura de histórias (Mata, 2008). Deste modo, os pais que acham que faz parte do seu papel, ler para os seus filhos vão promover estas actividades que por sua vez vão melhorar as capacidades de funcionalidade da linguagem escrita das crianças (Mata, 2008).

Na avaliação do final do terceiro ano, as competências da leitura foram influenciadas por diversos factores como: a exposição a livros infantis, a aquisição da linguagem, a consciência fonológica e ainda as competências de leitura no final do primeiro ano (Sénéchal & LeFévre, 2002).

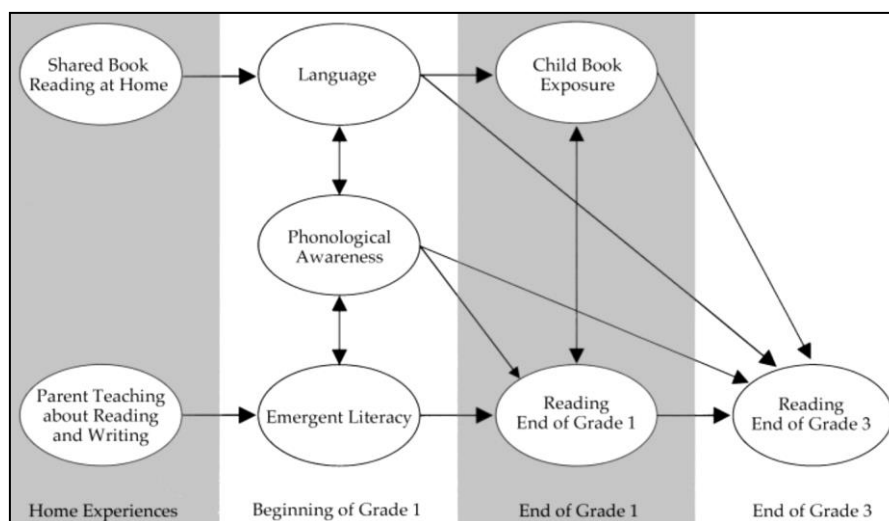


Figura 5. Modelo de Sénéchal e LeFévère (2002) acerca das experiências das crianças em casa e as competências destas em leitura.

De acordo com Hood, Colon e Andrews (2008), as Práticas de Treino são preditores das competências de Literacia Emergente no início do ensino formal, assim como o Ambiente de Literacia Familiar. Contudo, este mesmo resultado não foi comprovado pelos estudos efectuados por Mata e Pacheco (2009). As autoras não comprovaram qualquer associação entre as **Práticas** de treino e qualquer indicador de **Literacia** (Mata & Pacheco, 2009), comprovando que a preocupação com aspectos técnicos da leitura e da escrita, como por exemplo o ensino das letras, palavras, nomes, etc., pode não facilitar o processo de apropriação da aquisição da linguagem escrita. Pelo contrário, os resultados indicam que quando os pais envolvem os seus filhos em mais actividades de leitura e escrita nas actividades diárias e de lazer, estes vão ter posteriormente concepções mais avançadas acerca da leitura e da escrita (Mata & Pacheco, 2009).

Os pais devem assim, desempenhar diversos tipos de Práticas e desenvolver Ambientes que promovam o contacto com a Literacia, para que a criança possa desenvolver diversas componentes necessárias relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita (Hood, Colon & Andrews, 2008; Mata & Pacheco, 2009).

Capítulo II – Problemática

1. Objectivos

A Literacia Familiar pode ser definida segundo Stegelin (2003), pela forma como se utiliza a literacia em casa, pelos pais e filhos, ou mesmo na comunidade. Estas Práticas, segundo o mesmo autor, são desenvolvidas naturalmente nas rotinas diárias, ou em actividades propositadamente desenvolvidas pelos pais (Stegelin, 2003). Estas podem ainda ser diferenciadas pois cada família tem diferentes características (etnias, raças, culturais, entre outras), tendo efeito nas suas práticas (Stegelin, 2003). A regulação destas práticas, contudo, tem subjacente as diversas Crenças dos Pais em relação ao seu envolvimento (Evans et al., 2004).

Por sua vez, o Ambiente de Literacia Familiar, vai estar relacionado com diversos factores, como a exposição e o contacto que as crianças têm com materiais ligados à leitura e escrita, assim como também, os recursos materiais existentes em casa (Kassow, 2006).

Desta forma, colocou-se como primeiro objectivo deste estudo **caracterizar as Práticas e Ambientes de Literacia Familiar e as Crenças Parentais (de papel, de auto-eficácia e sobre a aprendizagem), de pais de crianças do 1º ano de escolaridade.**

São as Crenças dos pais que vão promover e regular determinadas Práticas de Literacia (Grosman, Osterman & Schmelkin, 1999; Norman, 2007; Pacheco & Mata, 2011). Estas vão estar de acordo com as concepções que os pais acreditam ser verdadeiras (Evans et al., 2004), no mesmo sentido, entende-se que as crenças parentais vão ser importantes na construção dos Ambientes de Literacia Familiar (Gonzalez et al., 2010).

DeBaryshe (1995) desenvolveu um modelo conceptual que explica a relação existente entre as variáveis Crenças Parentais, Práticas e Capacidades em Leitura da Criança. Neste modelo, a autora indica que as crenças dos pais vão influenciar as suas Práticas de Literacia, que por sua vez vão ter impacto nas capacidades de linguagem da criança (DeBaryshe, 1995).

De acordo com as conceptualizações actuais sobre Literacia Familiar, verifica-se que as actividades de literacia realizadas entre pais e filhos vão potencializar a aprendizagem formal de leitura e escrita das crianças (DeBaryshe, 1995; Hannon, 1998). Os diversos tipos de Práticas que podem ser desenvolvidos pelos pais não vão ter sempre o mesmo impacto, de acordo com diversos estudos, práticas diferentes promovem aspectos diferenciados de

competências leitoras nas crianças (Sénéchal & LeFèvre, 2002), sendo importante analisar esta relação para uma compreensão melhor do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Deste modo, estabeleceu-se como segundo objectivo a **análise da relação entre as variáveis estudadas; crenças dos pais, as suas práticas e os ambientes de literacia familiar, e ainda a relação entre as práticas e os ambientes de Literacia desenvolvidos pelos pais e os desempenhos das crianças em leitura.**

2. Hipóteses

Os pais têm diferentes pontos de vista sobre qual o seu papel na educação dos filhos. Deste modo, alguns pais acreditam que o seu papel não passa por se envolverem na educação escolar dos filhos, sendo esta do encargo da escola, não se envolvendo neste tipo de actividades, contudo, outros pais acreditam que faz parte das suas funções encarregarem-se da educação dos seus filhos (Hornby & Lafaele, 2011). Neste sentido, as Crenças de Papel dos Pais vão ter impacto nas Práticas desenvolvidas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Horny & Lafaele, 2011). Assim e de acordo com o segundo objectivo estabelecido (analisar a relação entre as variáveis parentais, o ambiente de literacia familiar e os desempenhos das crianças em leitura), colocou-se como primeira hipótese geral:

HG1: Pais com crenças de papel diferenciados vão ter práticas e ambientes de literacia familiar diferenciados;

A percepção dos pais em relação ao seu papel na vida escolar dos seus filhos vai ter impacto nas práticas que vão desenvolver (Pedro, 2010), este vai ser assim um forte preditor do envolvimento parental em práticas de literacia (Hoover-Dempsey, 1995, 1997; Pedro, 2010). Em Portugal, estudos efectuados por Pacheco e Mata (2011) indicaram que os pais com Crenças de Papel Holísticas vão desenvolver mais Práticas de Rotina e de Entretenimento. Estes resultados foram reafirmados no ano seguinte, contudo também as práticas de treino foram indicadas como práticas dos pais com crenças holísticas (Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2013a). Desta forma, os pais com Crenças mais Holísticas tendem a perceber o seu papel como mais importante e consistente (Pacheco, 2012).

Gonzalez et al. (2010) procuraram investigar a relação entre o Ambiente de Literacia Familiar, as Crenças Parentais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e o Desempenho de crianças pré-escolares. Neste estudo, encontraram uma associação positiva entre as crenças parentais e qualidade do ambiente de literacia. Pacheco e Mata (2013a), na mesma linha de investigação, perceberam que os pais que desenvolvem mais Práticas

iniciam as actividades de leitura mais cedo, dispensam mais tempo para esta actividade e também possuem mais livros infantis. Assim surgiram as seguintes hipóteses operacionais:

HO1: Quanto mais holísticas são as crenças dos pais sobre o seu papel mais práticas de rotina e de entretenimento desenvolvem com os seus filhos.

HO2: Quanto mais holísticas são as crenças dos pais sobre o seu papel, mais enriquecidos são os seus ambientes de literacia familiar.

A concepção dos pais acerca de como se processa a aquisição da leitura e da escrita vai ser importante para a formação das suas Crenças sobre a aprendizagem das crianças (Evans et al., 2001), uma vez que diferentes concepções vão estar associadas a diferentes Práticas de Literacia (Mata, 2002). Neste sentido, Sonnenschein et al. (1997) categorizaram as Crenças dos pais sobre Literacia em dois grupos, os pais que acreditavam que a literacia podia ser desenvolvida através de tarefas de entretenimento e os que acreditavam que pelo contrário era uma tarefa que exigia competência (Lynch et al., 2006). De acordo com este tipo de crenças, colocou-se como hipótese geral:

HG2: Pais com crenças diferenciadas sobre a aprendizagem vão ter práticas e ambientes de literacia diferenciadas;

Como referem Lynch et al. (2006) os pais com Crenças de aprendizagem holísticas são os que procuram incentivar as crianças a desenvolver as suas capacidades de Literacia, em vez de apenas as ensinar. Neste sentido, as mães com Crenças facilitadoras sobre a aprendizagem desenvolvem mais actividades de leitura com os seus filhos (DeBaryshe, 1995), assim como também apresentam Ambientes de Literacia mais enriquecidos (Gonzalez et. al., 2010). As Crenças de Aprendizagem Holísticas vão assim estar relacionadas com o desempenho de mais Práticas de Literacia (Pacheco & Mata, 2011), em particular com os as Práticas de Rotina, de Treino e de Entretenimento (Pacheco, 2012). Pacheco e Mata (2013a), no ano seguinte, num estudo que realizaram sobre esta temática, encontraram relações positivas entre as Crenças de aprendizagem holísticas e as Crenças de papel holísticas, de leitura de histórias e de ensino, pelo contrário, as Crenças tecnicistas sobre a aprendizagem estão associadas negativamente com as Crenças de papel holísticas, de leitura de histórias e de ensino.

Relativamente aos Ambientes de Literacia, os pais com Crenças holísticas sobre a aprendizagem revelam começar mais cedo a ler para os filhos (Mata, 2006), a dispensar mais tempo para as actividades de leitura de histórias, sendo esta actividade mais frequente,

e dispondo também de mais livros infantis em casa (Pacheco, 2012). Pelo contrário, os pais com Crenças tecnicistas vão possuir menos livros infantis em casa (Mata, 2006). Deste modo apresentam-se como hipóteses operacionais:

HO3: Quanto mais holísticas são as crenças dos pais em relação à aprendizagem mais práticas de literacia vão desenvolver com os filhos.

HO4: Quanto mais holísticas são as crenças dos pais em relação à aprendizagem mais enriquecidos são os seus ambientes de literacia familiar.

Para se envolverem na vida escolar dos filhos, os pais têm de se sentir capacitados para o fazer. De acordo com Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) e Newland, Gapp, Jacobs, Reisetter, Syed e Wu (2011), as percepções que os pais têm das suas capacidades vão estar directamente relacionadas ao seu envolvimento em actividades de Literacia com os seus filhos. A auto-eficácia sentida pelos pais é uma variável importante na Literacia Familiar, como tem sido demonstrado por Mondell e Taylor (1981), os pais que se sentem mais eficazes vão ajudar mais directamente os seus filhos, sendo as suas interacções mais positivas. O estudo de Lynch (2002) salientou igualmente esta importância, pois as mães que mais sentiam eficácia nas suas aptidões tinham filhos que acreditavam mais nas suas capacidades de leitura. Desta forma, estabeleceu-se como hipótese geral 3:

HG3: Pais com crenças de auto-eficácia diferenciadas vão ter práticas e ambientes de literacia diferenciados;

De acordo com Newland et al. (2011), as mães que se sentem mais eficazes atribuem o progresso dos filhos à sua ajuda, estas também se envolviam mais na leitura por prazer com os filhos, contudo isto não significava que se sentissem motivadas para as leituras da escola. Mondell e Tyler em 1981 também estudaram os sentimentos de auto-eficácia dos pais, averiguando que os pais que se sentem mais competentes ajudam mais os filhos nas suas tarefas escolares. Como refere Afonso (2012), os pais com sentimentos de auto-eficácia mais positivos desenvolvem mais Práticas de Literacia de rotina e de entretenimento, do que os pais com sentimentos de auto-eficácia mais baixos. Segundo Hoover-Dempsey e Jones (1997) existe uma acção recíproca entre o sentimento de auto-eficácia e a construção de papel parental, ou seja, os pais que acreditam ter capacidades vão se envolver mais na vida escolar dos filhos, por sua vez, aqueles que não se sentem eficazes deixam o papel de educador exclusivamente para a escola. Com os pontos de vista acima descritos, estabelecemos as seguintes hipóteses operacionais:

HO5: Os pais com sentimentos de auto-eficácia mais positivos revelam desenvolver mais práticas de literacia com os seus filhos.

HO6: Os pais com sentimentos de auto-eficácia mais positivos proporcionam ambientes de literacia familiar mais enriquecidos aos seus filhos.

O conhecimento das crianças sobre leitura e escrita emerge muito cedo na vida desta, através de vários agentes socializadores que potencializam este acontecimento, sendo os pais os primeiros a integrar esta noção nas rotinas da criança (Alves-Martins, 1996). É importante, desta forma, conhecer-se os diferentes agentes, assim como o seu impacto na vida e desenvolvimento da criança (Alves-Martins, 1996). Norman (2007) descobriu uma forte relação entre as Práticas de leitura das mães e os resultados escolares da criança, revelando assim, uma influência entre estas variáveis. Deste modo, estabeleceu-se como hipótese geral:

HG4: O desempenho dos alunos está associado às práticas e aos ambientes de literacia familiar.

Diversos autores têm vindo a realçar a relação positiva existente entre as Práticas de Literacia Familiar e a Aquisição de Conhecimentos de Literacia Emergente das crianças (Hood, Colon & Andrews, 2008; Martini & Sénéchal, 2012; Mata & Pacheco, 2009; Sénéchal & LeFévre, 2002; Sénéchal et al., 1998).

O desenvolvimento de Práticas de Literacia Familiar tem revelado serem muito eficazes na Aquisição de Competências de leitura, esta relação foi evidenciada por diversos autores (Hood, Colon & Andrews, 2008; Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal et al., 1998; Sénéchal & LeFévre, 2002). Num estudo onde se relacionou diferentes tipos de práticas com os conhecimentos das crianças, Mata e Pacheco (2009) identificaram que as Práticas emergentes/holísticas são as que promovem na criança maior conhecimento relativamente à linguagem escrita. No mesmo sentido, são as crianças que integram actividades de leitura e escrita nas rotinas diárias que revelam concepções mais avançadas sobre a funcionalidade da linguagem escrita e sobre as regras e convenções da mesma (Mata & Pacheco, 2009). No entanto, Hood, Colon e Andrews (2008) também descobriram que as práticas de treino são preditoras de competências emergentes de leitura na entrada a criança no ensino formal.

No que diz respeito ao Ambiente de Literacia Familiar, Snow (1991, citado por Close, 2001) identificou a existência de uma relação positiva entre o número de livros existentes em casa e a compreensão leitora da criança, o que sugere que esta variável pode aumentar as capacidades de literacia. Mata (2002) identificou outras variáveis de Ambiente de Literacia que promovem o desenvolvimento dos conhecimentos leitores, como o início

precoce, maior tempo despendido para estas actividades e o número de livros existentes. Hood, Colon e Andrews (2008), mais tarde, também reforçaram esta relação entre os Ambientes de Literacia e as Competências de Literacia Emergente. Estabeleceu-se, como tal as seguintes hipóteses operacionais:

HO7: As práticas de literacia familiar são mais frequentes entre os alunos com melhor desempenho em leitura do que entre alunos com pior desempenho em leitura.

HO8: Alunos com melhores desempenhos em leitura têm ambientes de literacia familiar mais enriquecidos do que os alunos com piores desempenhos em leitura.

Capítulo III – Método

1. Tipo de estudo

O presente estudo, tendo em vista atingir os objectivos propostos anteriormente, tem um carácter descritivo e correlacional. Com o primeiro objectivo pretende-se caracterizar as variáveis parentais (Crenças e Práticas) e os Ambientes de Literacia das famílias, e ainda, descrever os respectivos conhecimentos de leitura das crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, é portanto um estudo descritivo neste tópico (Almeida & Freire, 2008).

Já no segundo objectivo, a presente investigação tem um carácter correlacional e diferencial, uma vez que procura clarificar as relações entre as diferentes variáveis parentais (Crenças e Práticas), o Ambiente de Literacia e ainda os Desempenhos das crianças em leitura (Almeida & Freire, 2008).

2. Participantes

Os participantes desta investigação foram seleccionados através do método por conveniência, caracterizando-se por ser uma amostragem não-probabilística (Anastasi & Urbina, 2000). Estes foram escolhidos através de uma característica pertinente para o estudo: pais de crianças a frequentarem o 1º ano de escolaridade.

No total responderam ao questionário 116 pais. Dos 116 participantes, 66 pais têm filhos do sexo masculino e 50 pais do sexo feminino (Output 1), sendo as idades das crianças compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo a maior percentagem as crianças com 7 anos de idade (Output 2).

As idades dos pais estão compreendidas entre os 28 e os 57 anos (Output 3), sendo a média de 37,8 anos e desvio-padrão de 5,5 (Output 6). As idades das mães, por sua vez, estão compreendidas entre os 25 e os 52 anos (Output 4), sendo a média das idades de 35,9 anos e o desvio-padrão de 5 (Output 6). No que se refere às habilitações literárias, podemos ver as percentagens obtidas na Tabela 1, salientando apenas que a maior percentagem de pais e mães apresentam frequência no ensino superior ou Bacharelato (Output 5).

Os professores das crianças cujos pais responderam ao questionário também participaram desta investigação, tendo assim participado 10 professores do 1º ano do Ensino Básico.

Tabela 1

Percentagens das Habilitações Literárias dos participantes

Habilitações Literárias	Percentagem dos Pais	Percentagem dos Mães
1º Ciclo (1º ao 4º ano)	3,5%	1,7 %
2º Ciclo (5º e 6º ano)	6,9%	3,4%
3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano)	28,5%	20,7%
Bacharelato ou Frequência do ensino superior	37,1%	39,7%
Licenciatura	0,9	30,2%
Mestrado/Doutoramento	19,8%	1,7%
Ausência de resposta	3,4%	1,7%

3. Instrumentos

3.1. Questionário de Práticas de literacia familiar.

O instrumento utilizado foi adaptado do questionário construído por Mata e Pacheco (2009) e tem como objectivo principal caracterizar as práticas dos pais, dividindo-se em três dimensões: **Práticas de Leitura e Escrita de Rotina**, **Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento** e **Práticas de Leitura e Escrita de Treino** (Anexo I).

3.1.1. *Interpretação e Cotação*

Para a dimensão Práticas de Leitura e Escrita de **Rotina**, as questões referem-se a actividades realizadas nas rotinas diárias (ex: “*Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?*”); relativas às Práticas de Leitura e Escrita de **Entretenimento** referem-se actividades realizadas nos momentos de lazer ou tempos livres (ex: “*Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?*”); por fim, relativas às Práticas de Leitura e Escrita de **Treino** referem-se actividades realizadas para o ensino e/ou treino de competências (ex: “*Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever letras?*”).

A dimensão **Práticas de Leitura e Escrita realizadas na Rotina** é idêntica ao modelo utilizado sendo constituída por 10 questões de resposta fechada, em que os pais têm de se posicionar numa escala de cinco pontos (com muita frequência/com frequência/algumas vezes/raramente/nunca), de acordo com a frequência em que ocorre, e ainda 1 questão aberta (opcional), onde os pais podem referir outra actividade (que não esteja incluída nas questões anteriores) e a respectiva frequência em que ocorre.

Quanto à dimensão **Práticas de Leitura e Escrita de Entretenimento**, esta integra 10 questões de resposta fechada, em que os pais têm de se posicionar numa escala de cinco pontos (com muita frequência/com frequência/algumas vezes/raramente/nunca), de acordo com a frequência em que ocorre, e ainda 1 questão aberta (opcional), onde os pais podem referir outra actividade (que não esteja incluída nas questões anteriores) e a respectiva frequência, sendo idêntico ao modelo utilizado.

A última dimensão presente no questionário de **Práticas** é relativa à **Leitura e Escrita de Treino** e engloba 11 questões de resposta fechada, sendo estas semelhantes às anteriores, onde os pais têm de igual forma se posicionar numa escala de cinco pontos (com muita frequência/com frequência/algumas vezes/raramente/nunca), de acordo com a frequência em que ocorre, e ainda 1 questão aberta (opcional), onde os pais podem referir outra actividade (que não esteja incluída nas questões anteriores) assim como a sua frequência. Esta versão foi adaptada do original tendo sido retiradas duas questões, acrescentada uma questão e três questões foram modificadas uma vez que se teve de adequar o questionário à faixa etária.

3.1.2. Análise das Propriedades Psicométricas.

Relativamente às propriedades psicométricas do **Questionário de Práticas de Literacia Familiar** obteve-se uma consistência interna elevada, para as três dimensões referidas acima. Deste modo, para a dimensão *Práticas de Rotina*, o Alpha de Cronbach é de 0,90 (Output 7); para a dimensão *Práticas de Treino*, o Alpha de Cronbach é de 0,91 (Output 8); e para a dimensão *Práticas de Entretenimento*, o Alpha de Cronbach é de 0,75 (Output 9). Estes resultados significam que o presente questionário apresenta uma elevada consistência interna, revelando que os itens são adequados para medir os objectivos a que se propõe o questionário.

3.2. Questionário de Crenças Parentais.

O presente questionário é constituído por três componentes: **Crenças de Papel** dos pais na aprendizagem da leitura e escrita, retirado de Pacheco e Mata (2011, 2013a); **Crenças de Aprendizagem da Leitura e da escrita**, retirado de Pacheco e Mata (2010, 2013a); e **Crenças de Auto-Eficácia**, adaptado de Afonso (2012) (Anexo II).

3.2.1 *Crenças de Papel Parental.*

3.2.1.1. *Interpretação e Cotação*

Para avaliar as **Crenças de Papel**, o questionário utilizado *Papel dos Pais na Aprendizagem da Leitura e Escrita* (Pacheco & Mata, 2011, 2013a), pretende determinar a opinião dos pais, através de 17 afirmações sobre a importância que estes têm nesta aprendizagem de acordo com uma escala contínua de seis pontos (1 corresponde a nada importante até 6 que corresponde a muito importante). Este questionário apresenta ainda uma questão de resposta aberta.

3.2.1.2. *Análise das Propriedades Psicométricas*

Para avaliar as propriedades psicométricas, do presente instrumento, realizou-se uma análise factorial com o objectivo de encontrar as dimensões conceptuais. Deste modo, foi realizado uma análise factorial, com uma rotação varimax, apenas com os itens de resposta fechada, resultando esta em 4 factores. Como existiam itens isolados e explicados de forma pouco clara, realizou-se uma análise factorial apenas com 3 factores, obtendo-se assim três dimensões explicadas: Crenças de Papel acerca de leitura de histórias, Crenças de Papel acerca de actividades de Treino da leitura e da escrita e ainda, Crenças de Papel acerca de actividades de Rotina relativas à leitura e escrita (Output 10).

As afirmações relativas às Crenças de Papel acerca da **Leitura de Histórias** referem-se às convicções que os pais têm acerca do que deve ser o seu papel nas actividades de leitura de histórias (ex: “*É importante que os pais façam perguntas acerca dos livros que lêem aos filhos.*”); relativamente às Crenças de Papel de **Treino** referem-se às convicções que os pais têm acerca do seu papel em actividades de ensino e treino da leitura e da escrita (ex: “*É importante que os pais estimulem os filhos a dizer o nome das letras.*”); por fim, no que diz respeito à dimensão Crenças de Papel **Dia-a-Dia**, as afirmações referem-se às convicções que os pais demonstram acerca do seu papel em actividades de rotina que podem conter a aprendizagem da leitura e a escrita (ex: “*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.*”). Estas três dimensões apresentaram valores altos de consistência interna, 0,80, 0,83 e 0,86, respectivamente. Sendo a percentagem de variância explicada de 64, 65%. No que diz respeito ao nível de correlação entre os itens do presente questionário obteve-se um valor de .857, ponderado como um bom valor de correlação (Pestana & Gageiro, 2003) (Output 10, 11, 12 e 13).

Tabela 2

Análise Factorial: Questionário de Crenças sobre o seu Papel na aprendizagem da leitura e da escrita

Itens	Factor			
	1	2	3	
15. É importante que os pais estimulem os filhos a dizer o nome das letras.	,826			
17. É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas.	,797			
8. É importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto.	,741			
16. É importante que os pais conversem sobre as primeiras tentativas de escrita que os filhos fazem.	,659			
9. É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever.	,643			
4. É importante que os pais encorajem os filhos a apontar as letras nos livros.	,531			
13. É importante que os pais leiam e escrevam à frente da criança.		,897		
14. É importante que os pais leiam e escrevam coisas diversificadas com os filhos.		,821		
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.		,707		
11. É importante que os pais brinquem com os filhos com jogos que tenham letras e palavras.		,651		
7. É importante que os pais chamem a atenção para as coisas escritas que existem em casa.		,572		
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.		,546		
2. É importante que os pais façam perguntas acerca dos livros que lêem aos filhos.			,786	
6. É importante que os pais façam da leitura uma actividade agradável.			,776	
1. É importante que os pais encorajem os filhos a ajudá-los a contar as histórias.			,771	
3. É importante que os pais falem acerca das imagens à medida que lêem aos filhos.			,665	
5. É importante que os pais deixem que os filhos façam perguntas durante a leitura de histórias.			,556	
	Valor Próprio	3,915	3,764	3,312
	Variância Explicada	23,028	22,142	19,483
	Alfa de Cronbach	0,844	0,864	0,802

3.2.2. Crenças dos Pais acerca da Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

3.2.2.1. Interpretação e Cotação

Pretende-se avaliar a segunda componente, crenças relativas à aprendizagem da leitura e da escrita, através do questionário a **Aprendizagem da Leitura e Escrita** (Pacheco & Mata, 2010, 2013a), constituído por 17 afirmações referentes a aspectos importantes nesta aquisição. As opiniões dos pais devem-se posicionar numa escala de seis pontos (1 equivale a discordo completamente e 6 a concordo completamente).

3.2.2.2. Análise das Propriedades Psicométricas

Para avaliar as propriedades psicométricas, realizou-se uma análise factorial com rotação Varimax. Do instrumento inicial, com 17 itens, reduziu-se para 14 itens, devido a alguns deles mostrarem-se isolados ou não explicarem de forma clara um dos factores. Assim, foram retirados os itens 2, 7 e 13. Após esta extracção, foi realizado uma análise factorial a 2 factores, sendo que o primeiro corresponde ao factor **Holístico**, que se caracteriza pela crença dos pais de que a aprendizagem da literacia pode ser realizada através de tarefas de entretenimento (Sonnenschein et al., 1996; Lynch et al., 2006; Pacheco, 2012) (ex: “*É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas.*”), contando este com 7 itens. Como segundo factor, temos as crenças **Tecnicistas**, que podem ser caracterizadas pelas crenças dos pais de que a aprendizagem da Literacia apenas é conseguida através de tarefas de treino (ex: “*As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo.*”), também apresentado através de 7 itens. A consistência interna destes dois factores foi encontrada através do alfa de cronbach, com um valor de 0,83 para o factor Holístico e de 0,81 para o factor Tecnista, sendo assim, valores altos de consistência interna. Sendo a variância total explicada de 51%. Relativamente ao valor de KMO obteve-se um valor médio de .75 (Pestana & Gageiro, 2003) (Output 14, 15 e 16).

Tabela 3

Análise Factorial: Questionário de Crenças sobre o processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Itens	Factor		
	1	2	
17. É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas.	,846		
5. As crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem.	,780		
3. Ler para e com a criança, ajuda-a a aprender a escrever.	,768		
11. As tentativas iniciais de escrita da criança são importantes para ler e escrever mais tarde, como por exemplo escrever mensagens, cartas, histórias, etc.	,742		
9. É importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens.	,695		
15. A criança desde cedo deve perceber que escrever serve, por exemplo, para comunicar uma ideia ou transmitir um recado.	,653		
1. É importante contar histórias antes da criança saber ler.	,628		
14. As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo.		,848	
4. Só as crianças dotadas é que aprendem a ler e a escrever antes de serem ensinadas na escola do 1º ciclo.		,708	
12. A criança precisa de manuais para aprender a ler e a escrever.		,695	
16. É necessário para a criança ter muita experiência em copiar as letras, palavras e depois as frases, antes de escrever sozinha.		,674	
8. A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever.		,670	
10. 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.		,656	
6. A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas.		,570	
	Valor Próprio	3,835	27,393
	Variância Explicada	3,379	24,137
	Alfa de Cronbach	0,831	0,816

3.2.3. *Crenças de Auto-Eficácia Parental.*

3.2.3.1. *Interpretação e Cotação*

Na terceira e última componente, crenças de auto-eficácia, utilizou-se o questionário denominado, **Eu, o meu filho(a) e a Leitura e Escrita** (Afonso, 2012), constituído por 28 afirmações de resposta fechada, com uma escala de seis pontos (1 refere-se a discordo completamente e 6 a concordo completamente). Com este questionário pretende-se que os pais se posicionem relativamente ao que podem sentir nas abordagens à leitura e escrita com os seus filhos.

3.2.3.2. *Análise das Propriedades Psicométricas*

Para avaliar as propriedades psicométricas, realizou-se uma análise factorial com rotação Varimax, com o objectivo de encontrar as dimensões conceptuais, obtendo-se 3 factores. Do instrumento inicial, com 28 itens, reduziu-se para 16 itens, devido a alguns deles mostrarem-se isolados ou não explicarem de forma clara alguns dos factores. O primeiro factor corresponde assim, à eficácia sentida nas **Actividades e Materiais** proporcionados aos filhos, (ex: “*Sou capaz de proporcionar actividades diversificadas para o meu filho(a) contactar e usar a leitura e escrita.*”) com 8 itens, o segundo factor diz respeito ao sentimento de eficácia para o **Ensino** (ex: “*Sinto-me capaz de ajudar o meu filho(a) nos trabalhos de casa.*”) com 4 itens, e por fim, o terceiro factor que diz respeito ao sentimento de eficácia nas actividades relacionadas com **Leitura de Histórias** (ex: “*Sei como aproveitar os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse do meu filho(a) para a leitura e a escrita.*”), também com 4 itens. Optou-se por associar a questão 7 do questionário, ao factor “*sentimentos de eficácia de leitura de histórias*”, apesar do valor ser mais elevado para o factor “*sentimento de eficácia de actividades e materiais*”, uma vez que conceptualmente este item é melhor explicado pelo factor “*eficácia em práticas de histórias*”.

A consistência interna destes três factores foi encontrada através do cálculo do alfa de Cronbach, com um valor de 0,89 para o primeiro factor, auto-eficácia sentida nas actividades e materiais proporcionados aos filhos, de 0,86 para o segundo factor, auto-eficácia para o ensino e de, 0,86 para o último factor, auto-eficácia nas actividades de leitura de histórias. A respeito do valor de correlação entre os itens (KMO), obteve-se um valor de .896, que é considerado como um bom valor para a realização da análise factorial (Pestana & Gageiro, 2003) (Output 17, 18, 19 e 20).

Tabela 4

Análise Factorial: Questionário de Crenças sobre os sentimentos de Auto-Eficácia dos Pais

Itens	Factor		
	1	2	3
1. Sou capaz de proporcionar actividades diversificadas para o meu filho(a) contactar e usar a leitura e escrita.	,732		
4. Consigo arranjar tempo para me envolver em actividades de leitura e escrita com o meu filho(a).	,727		
6. Sei como ajudar o meu filho(a) a ter sucesso na leitura e na escrita.	,691		
19. Tenho facilidade em criar hábitos e rotinas de leitura ao meu filho(a).	,685		
26. Sei como entreter o meu filho(a) com actividades de leitura e/ou escrita.	,649		,424
8. Estou satisfeito com a forma como facilito o acesso ao meu filho(a) a diferentes materiais de leitura (livros, jornais, revistas).	,630		
24. Tenho facilidade em envolver o meu filho(a) em actividades de leitura e escrita utilizadas nas rotinas diárias (lista de compras, recados, receitas, cartas, rótulos).	,629		
12. Tenho facilidade em integrar o meu filho(a) em actividades de leitura e escrita do dia-a-dia.	,531		
28. Sinto-me capaz de ajudar o meu filho(a) a treinar a ortografia.		,901	
27. Sinto-me capaz de ajudar o meu filho(a) nos trabalhos de casa.		,834	
13. Sinto-me bem a ensinar as letras ao meu filho(a).		,697	
21. Sei como ensinar o meu filho(a) a escrever alguns palavras e frases.	,410	,615	
7. Sei como aproveitar os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse do meu filho(a) para a leitura e a escrita.	,540		,478
11. Consigo prender a atenção do meu filho(a) durante a leitura de histórias.			,868
23. Consigo despertar o interesse do meu filho(a) durante a leitura de histórias.			,819
15. Sinto-me seguro na escolha de livros adequados ao meu filho(a).			,608
Valor Próprio	4,338	3,275	2,948
Variância Explicada	27,113	20,471	18,425
Alfa de Cronbach	0,891	0,864	0,859

3.3. Questionário sobre Ambiente de Literacia Familiar.

3.3.1. Interpretação e Cotação

O **Ambiente de Literacia Familiar** foi avaliado neste estudo através da adaptação do questionário **acerca de Leitura de Histórias** (Mata, 2002; Pacheco, 2012), uma vez que se verificou na literatura, ser uma variável relevante para o Ambiente de Literacia Familiar (Hood et. al, 2008; Pacheco, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002) (Anexo III)

Relativamente ao questionário, pretende-se conhecer os hábitos de leitura existentes, desta forma, considerou-se para avaliação o *Interesse da criança* durante a leitura de histórias, o *Tempo médio* utilizado por semana para a actividade de leitura de histórias, a *Idade* da criança no início desta actividade, o *número de livros* infantis existentes em casa e ainda, o *livro preferido* da criança, sendo que este último factor não foi considerado para os tratamentos estatísticos, mas apenas para uma análise complementar.

Todas as questões referidas são de resposta fechada mas com escalas diferenciadas, assim a primeira questão, “*Interesse da criança*”, tem uma escala de cinco pontos (muito interessado/interessado/indiferente/aborrecido/muito aborrecido); a segunda questão, “*tempo médio*”, tem uma escala de cinco pontos (menos de 15 minutos/15 a 30 minutos/ 30 a 45 minutos/ 45 minutos a 1 hora/ mais de 1 hora); a terceira questão “*Idade de Início*” tem uma escala de seis pontos (0-12 meses/ 1 ano/ 2 anos/ 3 anos/ 4 anos/ 5 anos); e ainda a quarta questão “*livro preferido*” com uma escala dicotómica (Sim/Não), com opção de exemplos se tiver dado a resposta “sim”.

3.3.2. Análises Psicométricas

Não foram realizadas análise psicométricas uma vez que estes indicadores de Ambiente de Literacia foram analisados individualmente e não como medida geral.

3.4. Questionário para Avaliação de Conhecimentos de Leitura.

3.4.1. Interpretação e Cotação

Os **Desempenhos** das crianças **em Leitura** vão ser avaliados através de um questionário apresentado aos professores. Neste questionário apresenta-se quatro dimensões a serem avaliadas para cada criança: *fluência, correcção, compreensão e avaliação global*. É pedido em cada dimensão que o professor se posicione numa escala de sete pontos em que 1 corresponde a Fraco e 7 excelente, de acordo com a avaliação da criança em questão (Anexo IV).

4. Procedimentos

4.1. Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada junto dos pais e professoras entre Janeiro e Março de 2014, em cinco escolas de 1º ciclo pertencentes a um agrupamento da área de Setúbal.

Inicialmente submeteu-se o pedido de autorização à Direcção Geral do Ensino (DGE) para a realização dos questionários junto dos pais e professores da amostra seleccionada (Anexo II). Após a aprovação da investigação, foi iniciado o pedido de autorização à Direcção do Agrupamento de escolas (Anexo III). Finalizado e aprovado os pedidos de autorização elegeu-se cinco escolas do agrupamento, esta decisão foi aleatória e tomada em conjunto pelo investigador e a Coordenação de Primeiro Ciclo do agrupamento.

Após um primeiro contacto, procedeu-se à entrega dos questionários às professoras das escolas seleccionadas. Os questionários relativos às variáveis parentais (**Crenças, Práticas**) e **Ambientes de Literacia** foram entregues aos pais e recebidos dos mesmos pelas professoras, que os preencheram fora do contexto de sala de aula, devido à sua extensão. A recolha de dados acerca dos **Desempenhos das crianças em Leitura** foi realizada através de um questionário entregue directamente às professoras e preenchidos por estas, e mais tarde devolvidos ao investigador.

4.2. Análise de dados

Os dados recolhidos foram primeiramente analisados pelo investigador, e inseridos na base de dados utilizada para fazer o tratamento estatístico dos mesmos no software *SPSS Statistics* (versão 22 IBM SPSS Statistics, 2013).

Inicialmente foi realizado o teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) que é um indicador da qualidade da relação entre os itens, este é um pressuposto essencial para se poder realizar a análise factorial (Pestana & Gageiro, 2003). Após a verificação dos pressupostos realizou-se uma análise factorial, para cada questionário, de forma a perceber quais os factores existentes de forma a estruturar diferentes dimensões para cada variável (Maroco, 2010). Após realizadas todas as Análises Factoriais necessárias e os respectivos coeficientes de alpha de Cronbach, que indica a confiabilidade do questionário realizado, procedeu-se à Análise Descritiva de cada variável (Maroco, 2010).

Por fim, e com o objectivo de determinar a veracidade das nossas hipóteses, examinámos as diferenças entre os grupos através os testes estatísticos, escolhendo o mais

apropriado para cada análise, tendo em conta as variáveis em observação (Maroco, 2010). Deste modo, foram realizados diversos testes de hipóteses: Análise de correlação, Teste T-Student e ANOVA. A Análise de Correlação determina o grau de associação entre variáveis, o Teste T-Student que permite comparar médias entre dois grupos e a Análise de Variâncias (ANOVA) que compara médias de diferentes grupos (Maroco, 2010).

Capítulo IV – Apresentação dos Resultados

No presente capítulo tendo em conta os dados recolhidos junto dos participantes, pretende-se, primeiramente descrever estes mesmos resultados em cada um dos instrumentos utilizados e posteriormente a apresentação dos resultados das diferentes relações entre as variáveis estudadas (crenças, práticas, ambiente de literacia) e os conhecimentos de leitura das crianças. Todos os Outputs relevantes para a análise dos resultados podem ser consultados no capítulo Anexos (Anexo V, VI, VII, VIII).

1. Caracterização das Práticas e Ambientes de Literacia Familiar

A caracterização do tipo de Práticas dos pais e os Ambientes de Literacia Familiar enquadra-se no primeiro objectivo deste estudo que procura “*Caracterizar os ambientes de literacia familiar e as práticas existentes em pais de crianças do 1º ano de escolaridade*”. Esta caracterização tem por base o instrumento de **Práticas de Literacia Familiar**, que pretende clarificar o tipo de Práticas realizadas pelos Pais, assim como a sua frequência, e também o instrumento relativo aos **Ambientes de Literacia Familiar**, onde se encontram questões acerca do tempo médio que os pais lêem aos filhos, idade da criança aquando o início de actividades de leitura de histórias, o número de livros existentes em casa, entre outras.

1.1. Diversidade de Práticas de Literacia Familiar.

Como se pode verificar na Figura 6, são as *Práticas de Treino* que os pais indicam utilizarem mais frequentemente ($M=4.29$; $DP=.61$), sendo pelo contrário, as *Práticas de Rotina* as indicadas como as menos utilizadas ($M=3.03$; $DP=.75$). No entanto, todos os tipos de Práticas estão acima do ponto médio (3), revelando que os pais executam todos os tipos de Práticas. Perante estas medidas e a tabela de frequência de respostas foi possível criar uma medida geral de Práticas de Literacia que obteve uma média de 3,49 e um desvio-padrão de ,56 (Output 21 e 22).

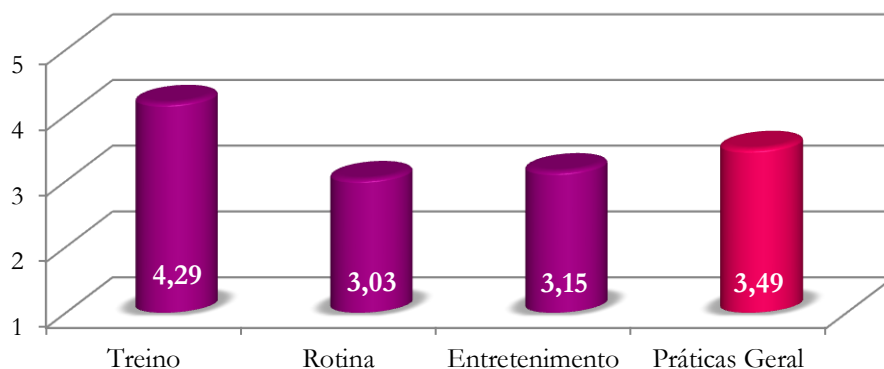


Figura 6. Média da Frequência de Práticas de Literacia Familiar.

Na medida de Práticas Geral foram considerados dois grupos tendo em conta a mediana 3.5, “Menos Práticas” e “Mais Práticas”, o primeiro grupo com valores abaixo da mediana integrando 57 participantes e o segundo com valores acima da mediana integrando 58 participantes (Output 23).

1.2. Ambientes de Literacia Familiar.

No que se refere ao Ambiente de Literacia Familiar, este foi analisado através da variável *Idade* e do *Tempo de Leitura* e também acerca dos *Materiais*, em particular dos livros infantis. Deste modo colocaram-se cinco questões relativas a este tópico que vão ser analisadas em seguida.

Quanto ao *Tempo de Leitura de Histórias*, a Figura 7 mostra que os pais na sua maioria, cerca de 36,61%, disponibilizam entre 15 a 30 minutos por semana para lerem histórias aos seus filhos. Em seguida, 25% dos pais lêem histórias para os seus filhos num espaço de tempo de 30 a 45 minutos por semana, sendo que 15, 18% lê cerca de 45 minutos a 1 hora semanalmente. Por fim, com percentagens mais baixas, estão os pais que disponibilizam mais de 1 hora por semana para lerem histórias aos seus filhos, com cerca de 16,96%, e apenas 6,25% dedica menos de 15 minutos por semana para esta actividade (Output 24).

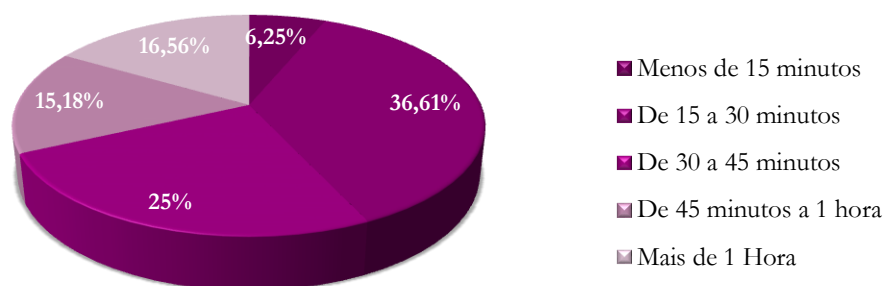


Figura 7. Tempo médio despendido para actividades de Leitura de Histórias, por Semana.

No que diz respeito à *Idade da Criança* quando os Pais começaram as actividades de Leitura de Histórias, pode-se observar na Figura 8, que a maioria dos pais começa esta actividade até ao segundo ano de vida do seu filho. Assim, 29,20% dos pais iniciam a Leitura de Histórias durante o primeiro ano de idade da criança; 32,74% começa a ler no primeiro ano de vida do filho; e 23,89% dos pais começam no segundo ano. Apesar de uma pequena minoria dos pais começarem esta actividade após os 2 anos da criança, é evidente a diminuição, uma vez que 9,73% dos pais inicia aos 3 anos; 2,65% dos pais inicia aos 4 anos; e 1,77% dos pais inicia apenas aos 5 anos de idade da criança (Output 24).

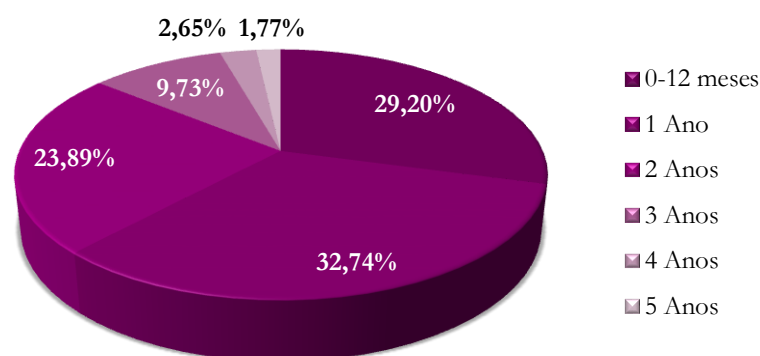


Figura 8. Idade do Início de Leitura de Histórias.

Para interpretar a variável “**Ambiente de Literacia Familiar**” ainda se teve em atenção mais três aspectos: o *número de livros infantis* existentes em casa; se a criança tem algum *livro preferido*; e ainda, *os sentimentos* da criança em relação à *actividade de Leitura de Histórias*. Quanto à preferência da criança por algum livro, 67,6% dos pais revelaram que sim, que o seu filho tinha algum livro preferido, contrapondo com 32,4% dos pais que indicaram que o seu filho não tinha nenhum livro preferido. Dentro do diverso leque de livros que os pais referiram, os mais referenciados foram os livros de contos infantis, principalmente livros de princesas e aventuras, contudo outros géneros literários foram mencionados, menos frequentemente, como é o caso de enciclopédias, bandas desenhadas, anedotas, fábulas, entre outros (Output 24).

Quanto ao *Número de Livros Infantis* existentes em casa, os resultados podem-se observar na Figura 9, revelando que a maioria dos pais indicou entre 11 e 100 livros. Destes 31, 58% referem a existência de 26 a 50 livros; 28,07% indicam entre 51 e 100 livros; e 21,93% mencionam entre 11 a 25 livros presentes em casa. Com uma percentagem inferior, 11,40% dos pais indicam que tem mais de 100 livros infantis em casa, opondo 6,14% que

tem menos de 10. É ainda de salientar que existe uma percentagem muito reduzida de pais, 0,88% que referem a inexistência de qualquer livro existente em casa (Output 24).

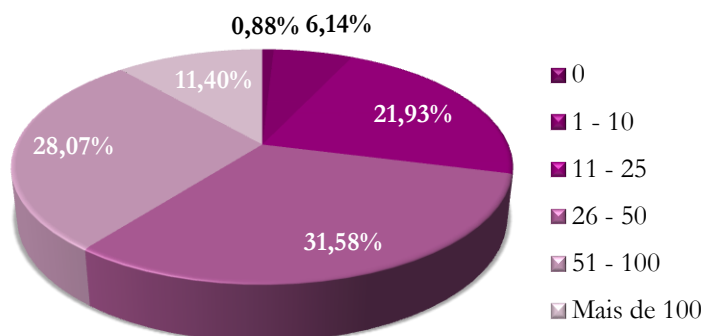


Figura 9. Número de Livros Infantis existentes em Casa.

Relativamente aos *sentimentos* da criança *em relação à actividade de Leitura de Histórias*, como revela a Figura 10 é explícito o interesse que as crianças têm por esta actividade. Assim, 66,96% das crianças mostra-se muito interessado e 30,43% mostra-se interessado. Com a mesma percentagem mínima de 0,87%, as crianças revelam-se muito aborrecidas, aborrecidas ou indiferentes a esta actividade (Output 24).

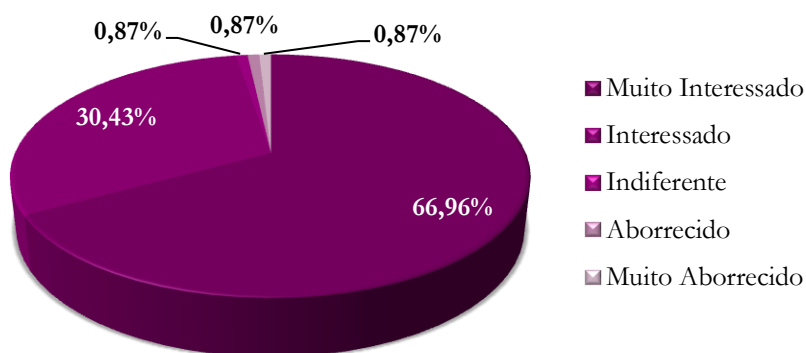


Figura 10. Interesse das crianças pela Actividade de Leitura de Histórias.

1.3. Relação entre os diversos tipos de Práticas Parentais

Para verificar se as diferenças existentes entre as médias de frequência de ocorrências dos três tipos de **Práticas** eram significativas realizou-se um *Teste T-student* para amostras emparelhadas, onde se comparou as Práticas duas a duas. De acordo com este teste, as diferenças observadas entre o tipo de Práticas indicaram que as Práticas de Treino são significativamente desenvolvidas com mais frequência do que as Práticas de Rotina ($t(115)=17,45$, $p=0,000$) e as Práticas de Entretenimento ($t(115)=16,07$, $p=0,000$). Em

contrapartida, as Práticas de Rotina são as desenvolvidas com menos frequência, em relação às Práticas de Entretenimento ($t(115)=-2,175, p=0,032$) e as de Treino (Output 34).

1.4. Relação entre Práticas Parentais e Ambientes de Literacia Familiar.

Ao correlacionar as variáveis **Práticas Parentais** e os aspectos analisados sobre os **Ambientes de Literacia Familiar** diversas conclusões podem ser retiradas (Tabela 4). Como se pode verificar, não se encontrou qualquer relação entre as Práticas de Treino e as diversas medidas de Ambiente de Literacia Familiar. Contudo o oposto aconteceu com as Práticas de Rotina e as Práticas de Entretenimento. No que diz respeito às Práticas de Rotina, estas estão negativamente relacionadas com a Idade do Início de Leitura de Histórias. Já as Práticas de Entretenimento estão relacionadas positivamente com o Tempo de Leitura de Histórias e o Número de Livros Infantis existentes em casa, mas negativamente relacionada com a Idade do Início de Leitura de Histórias. Isto significa que quanto mais os pais referem desenvolver Práticas de Rotina e de Entretenimento mais referem começam a ler mais cedo para os seus filhos, e ainda que os Pais com mais Práticas de Entretenimento despendem mais tempo para actividades de Leitura de Histórias e têm um maior número de livros infantis em casa (Output 35).

Tabela 5

Relação entre as Práticas de Literacia Familiar e o Ambiente de Literacia Familiar

			Ambiente de Literacia Familiar			
			Interesse	Tempo	Idade	Número de Livros
Práticas de Literacia Familiar	Treino	Correlação de Pearson	-,002	,123	-,158	-,014
		Sig. (2 extremidades)	,979	,195	,095	,882
	Rotina	Correlação de Pearson	,021	,146	-,345**	,165
		Sig. (2 extremidades)	,825	,125	,000	,079
	Entretenimento	Correlação de Pearson	,033	,287**	-,347**	,223*
		Sig. (2 extremidades)	,726	,002	,000	,017

** Correlação significativa para $p<0.01$; * Correlação significativa para $p<0.05$

2. Crenças Parentais

Para a caracterização do tipo de Crenças Parentais, foi utilizado o questionário de Crenças que permite avaliar a posição dos pais em três tipos de Crenças: **Crenças de Papel**, **Crenças sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura** e ainda **Crenças de Auto-Eficácia**. Este ponto de análise prende-se com o primeiro objectivo proposto nesta investigação “*Caracterizar as crenças parentais (de papel, de auto-eficácia e sobre a aprendizagem) dos pais de crianças do 1º ano de escolaridade*”.

2.1. Caracterização de Crenças de Papel Parental.

Relativamente às **Crenças** dos Pais acerca da importância do seu **Papel** na aprendizagem da leitura e da escrita dos filhos foram distinguidos, à semelhança do instrumento original (Pacheco & Mata, 2011, 2013) três tipos de crenças: *Crenças de Papel-Histórias* que engloba os pais que crêem que o seu papel é importante na prática de leitura de histórias, *Crenças de Papel-Treino* que diz respeito aos pais que acham que o seu papel deve ser o de desenvolver actividades de treino e ensino da leitura e da escrita, e ainda, *Crenças de Papel de Rotina*, que abrange os pais que acreditam que é importante o seu papel no desenvolvimento de actividades de rotina e de entretenimento.

Assim, os três tipos de crenças têm médias muito semelhantes, contudo, são as Crenças de Papel de Histórias que os pais apresentam mais frequentemente ($M=5,58$; $DP=.56$), seguido das Crenças de Papel de Rotina ($M=5,33$; $DP=.72$) e das Crenças de Papel de Treino ($M=5,32$; $DP=.77$) (Output 25).

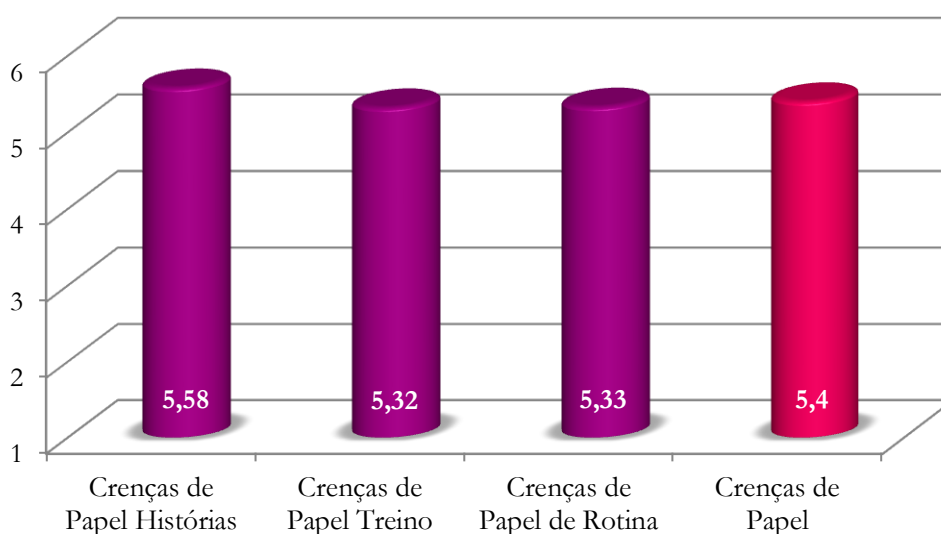


Figura 11. Média da Frequência de Crenças Parentais de Papel.

Para uma caracterização mais global criou-se uma medida geral de Crenças de Papel, a partir dos valores de frequência obtidos no questionário. Tendo esta assim, uma média de 5,40 e desvio-padrão de ,57 (Output 25 e 26).

2.2. Caracterização de Crenças acerca do Processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

No que diz respeito às **Crenças dos Pais acerca do Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita** a maioria dos pais acreditam que esta aprendizagem se concretiza através de actividades de entretenimento ou de rotina, ou seja, têm *Crenças Holísticas* acerca do processo de aprendizagem ($M=5.31$; $DP=.66$), comparativamente com os pais que acreditam que a aprendizagem da leitura e da escrita apenas se faz por meio de actividades de treino de competências, que são designadas por *Crenças Tecnicistas* ($M=3.19$; $DP=1.14$) (Output 27).

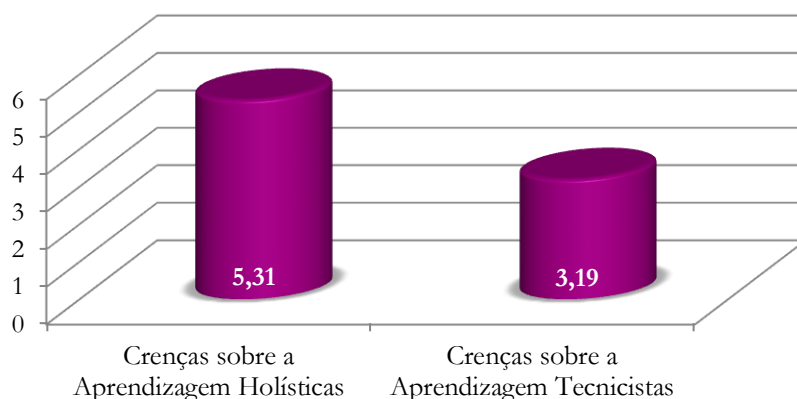


Figura 12. Média da Frequência de Crenças Parentais sobre o Processo de Aprendizagem das Crianças.

2.3. Caracterização das Crenças de Auto-Eficácia dos Pais.

Para as **Crenças de Auto-eficácia** dos Pais foram encontradas três dimensões: as Crenças de Auto-eficácia relativamente às *actividades de Rotina*; Crenças de Auto-eficácia para *actividades de Ensino*; e ainda, Crenças de Auto-eficácia em *actividades de Leitura de Histórias*. As Crenças de Auto-eficácia mais frequentes foram as que dizem respeito às actividades de ensino ($M=5.45$; $DP=.63$), seguida das crenças para a Leitura de Histórias ($M=5.31$; $DP=.69$) e para as actividades de Rotina ($M=4.99$; $DP=.73$). Foi ainda encontrada uma medida de *Auto-Eficácia Global*, que obteve média de 5,25 e desvio-padrão de ,60 (Output 28 e 29).

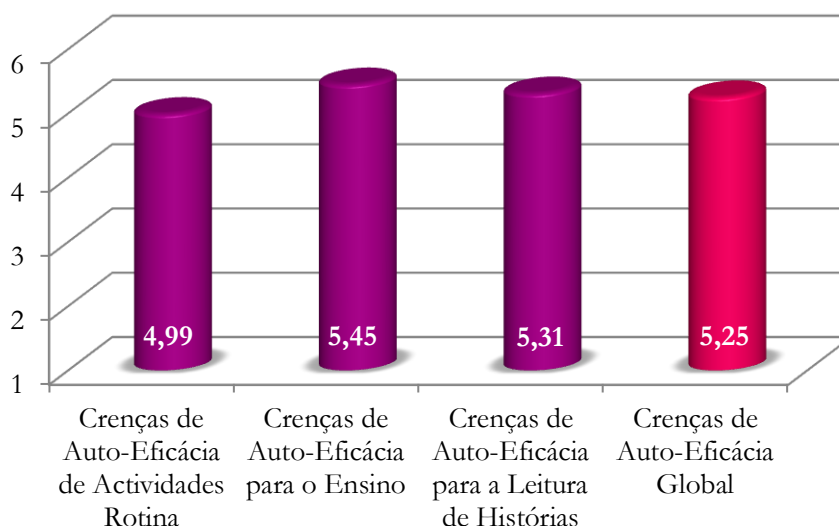


Figura 13. Média da Frequência de Crenças Parentais de Auto-Eficácia.

Na medida de Auto-Eficácia Global, para as análises posteriores foram considerados dois grupos “Baixa Auto-Eficácia” e “Alta Auto-Eficácia”. Estes grupos foram ponderados pela mediana 5.29, resultando o primeiro grupo dos valores mais baixos que a mediana integrando 57 participantes e o segundo grupo os valores superiores à mediana integrando 58 participantes (Output 30).

2.4. Relação entre Crenças Parentais, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.

No cumprimento do segundo objectivo “*Analisar a relação entre as Variáveis Parentais (Crenças e Práticas), o Ambiente de Literacia Familiar e os Desempenhos das Crianças em Leitura*”, descreve-se nas alíneas 3 e 4 as observações realizadas e os resultados conseguidos.

2.4.1. Crenças de Papel Parental, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.

2.4.1.1. Relação entre Crenças de Papel dos Pais e Práticas de Literacia Familiar.

Pelos resultados obtidos (Tabela 5) encontrou-se uma correlação significativa entre as **Crenças dos Pais** sobre o seu **Papel** na Leitura de Histórias e todos os tipos de **Práticas**: de Treino, de Rotina e de Entretenimento. Também foi encontrado uma relação significativa entre as Crenças dos Pais sobre o seu Papel nas actividades de Rotina e as Práticas de Treino, as Práticas de Rotina e as Práticas de Entretenimento. No entanto, ao

analisar as Crenças de Papel nas actividades de Treino encontrou-se apenas relação com as Práticas de Treino (Output 36).

Isto significa que quanto mais Holísticas são as crenças dos pais maior é a frequência no desenvolvimento de Práticas de Literacia de qualquer um dos tipos considerados, sendo esta relação mais forte para as Práticas de Entretenimento. Por outro lado, os pais que acham que o seu papel é importante no desenvolvimento de actividades de Treino são aqueles que têm tendência a desenvolver com maior frequência Práticas de Treino. Apesar de as Práticas de Rotina serem as menos desenvolvidas pelos pais, são aqueles que acham que o seu papel é mais importante no desenvolvimento de actividades de Rotina que vão desenvolver mais práticas deste tipo.

Tabela 6

Relação entre Crenças de Papel Parental e Práticas de Literacia Familiar

			Tipos de Práticas Parentais			
			Rotina	Treino	Entretenimento	Práticas
Crenças de Papel Parental	Rotina	Correlação de Pearson	,308**	,275**	,374**	0,398**
		Sig. (2 extremidades)	,001	,003	,000	,000
	Treino	Correlação de Pearson	,175	,347**	,175	,278**
		Sig. (2 extremidades)	,060	,000	,061	,002
	Histórias	Correlação de Pearson	,215*	,228*	,267**	,294**
		Sig. (2 extremidades)	,020	,014	,004	,001
	Crenças de Papel	Correlação de Pearson	,227**	,344**	,321**	,386**
		Sig. (2 extremidades)	,003	,000	,000	,000

** Correlação significativa para $p < 0.01$; * Correlação significativa para $p < 0.05$

2.4.1.2. *Relação entre Crenças de Papel dos Pais e Ambientes de Literacia Familiar.*

Na análise entre as variáveis **Ambientes de Literacia Familiar** e **Crenças de Papel** encontrou-se uma relação negativa entre as Crenças de Papel de Treino e a dimensão Número de Livros infantis e uma relação positiva entre as Crenças de Papel de Rotina e a dimensão o Tempo de Leitura de Histórias (Output 37). Isto indica uma tendência para que quanto mais os Pais percepcionem que o seu papel deve ser o de apoiar em actividades de ensino e de treino mais revelam ter menos livros infantis em casa, e ainda

que quanto mais os pais achem que é importante desenvolver mais actividades de Rotina dispõem mais tempo para ler com os seus filhos. Apesar das relações encontradas, estas não são suficientes para garantir uma relação entre as duas variáveis.

Tabela 7

Relação entre as Crenças de Papel Parental e Ambientes de Literacia Familiar

			Ambientes de Literacia Familiar			
			Interesse	Tempo	Idade	Número de Livros
Crenças de Papel Parental	Rotina	Correlação de Pearson	,065	,258**	-,171	,091
		Sig. (2 extremidades)	,490	,006	,071	,333
	Treino	Correlação de Pearson	-,050	,109	-,054	-,186*
		Sig. (2 extremidades)	,595	,252	,568	,047
	Histórias	Correlação de Pearson	,171	,162	-,110	,112
		Sig. (2 extremidades)	,068	,089	,248	,236
	Crenças de Papel	Correlação de Pearson	,061	,208*	-,131	-,008
		Sig. (2 extremidades)	,519	,027	,166	,931

** Correlação significativa para $p < 0.01$; * Correlação significativa para $p < 0.05$

2.4.2. Crenças sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita dos Pais, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.

2.4.2.1. Relação entre Crenças sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita dos Pais e Práticas de Literacia Familiar.

Na análise das relações entre as **Crenças dos pais sobre o processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita** e das **Práticas de Literacia** que estes desenvolvem não se encontrou coerência nas associações realizadas. Ou seja, verificou-se que são os pais que possuem Crenças Holísticas os que referem desenvolver Práticas com mais frequência. Apesar das duas variáveis estarem associadas, esta associação não é muito forte, sendo no entanto mais forte com as Práticas de Rotina, apresentando, uma relação significativa com as Práticas de Entretenimento e com as Práticas de Treino. Contudo, não existe qualquer relação entre as Crenças Tecnicistas e as Práticas de Literacia (Output 38).

Tabela 8

Relação entre as Crenças dos Pais acerca do Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita e as Práticas Parentais

			Tipos de Práticas Parentais			
			Treino	Rotina	Entretenimento	Práticas
Crenças Parentais de Aprendizagem	Holística	Correlação de Pearson	,254**	,353**	,296**	,377**
		Sig. (2 extremidades)	,006	,000	,001	,000
	Tecnicista	Correlação de Pearson	-,040	-,072	-,096	-,088
		Sig. (2 extremidades)	,671	,443	,304	,346

** Correlação significativa para $p < 0.01$

2.4.2.2. *Relação entre Crenças sobre a Aprendizagem da Leitura e Escrita dos Pais e Ambientes de Literacia Familiar.*

As **Crenças** Holísticas sobre o **Processo de Aprendizagem** têm uma relação negativa, mas significativa com a Idade de Leitura de Histórias, o que quer dizer que quanto mais holísticas são as crenças, mais cedo começam a ler com os filhos. Já as Crenças Tecnicistas dos pais sobre o Processo de Aprendizagem têm uma relação negativa, mas significativa, com o Tempo de Leitura de Histórias e com o Número de Livros Infantis existentes em casa, o que quer dizer que quanto mais Tecnicistas são as suas crenças, mais tendência existe para despenderem menos tempo para ler histórias com os seus filhos e possuírem menos livros infantis em casa (Output 39).

Tabela 9

Relação entre as Crenças dos Pais sobre o processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita e os Ambientes de Literacia Familiar

			Ambientes de Literacia Familiar			
			Interesse	Tempo	Idade	Número de Livros
Crenças Parentais sobre a Aprendizagem	Holística	Correlação de Pearson	,021	,075	-,225*	,194*
		Sig. (2 extremidades)	,825	,433	,017	,038
	Tecnicista	Correlação de Pearson	-,002	-,228*	,166	-,299**
		Sig. (2 extremidades)	,986	,016	,080	,001

** Correlação significativa para $p < 0.01$; * Correlação significativa para $p < 0.05$

2.4.3. *Crenças de Auto-Eficácia dos Pais, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar.*

2.4.3.1. *Relação entre Crenças de Auto-Eficácia dos Pais e Práticas de Literacia Familiar.*

No que diz respeito às **Crenças de Auto-Eficácia**, como podemos ver na Tabela 6, todas os tipos de Crenças de Auto-Eficácia dos Pais estão significativamente relacionadas com os três tipos de **Práticas**. Deste modo, as Crenças relativas às actividades de Rotina estão positivamente relacionadas com os diversos tipos de Práticas, sendo que esta relação é mais forte com as Práticas de Entretenimento, seguida pelas Práticas de Treino e pelas Práticas de Rotina (Output 40).

No que respeita as Crenças de Auto-Eficácia para a Leitura de Histórias, estas também estão relacionadas significativamente com os três tipos de Práticas, sendo que esta relação é mais forte com as Práticas de Entretenimento, depois as Práticas de Rotina, e por fim as Práticas de Treino (Output 40).

O mesmo se verifica para as Crenças de Auto-Eficácia para o ensino que demonstram uma relação forte com as Práticas de Treino e com as Práticas de Entretenimento, contudo apesar de mais baixa também existe uma relação significativa com as Práticas de Rotina (Output 40).

Tabela 10

Relação entre as Crenças de Auto-Eficácia Parental e os Tipos de Práticas Parentais

			Tipos de Práticas Parentais			
			Treino	Rotina	Entretenimento	Práticas
Crenças de Auto-Eficácia Parentais	Actividades de Rotina	Correlação de Pearson	,431**	,419**	,606**	,605**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000
	Ensino	Correlação de Pearson	,447**	,291**	,425**	,475**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,002	,000	,000
	Histórias	Correlação de Pearson	,316**	,326**	,407**	,436**
		Sig. (2 extremidades)	,001	,000	,000	,000

** Correlação significativa para $p < 0.01$

Para perceber o efeito do Sentimento de Eficácia dos pais e as Práticas de Literacia desenvolvidas realizou-se um teste *T-student* para amostras independentes, onde se comparou as médias da variável “Crenças de Auto-Eficácia” e “Práticas de Literacia”. Para esta análise foi utilizada a variável “Crenças de Auto-Eficácia Geral” subdividida em dois grupos “Baixa Auto-Eficácia” e “Alta Auto-Eficácia”.

Percebeu-se assim que os pais com sentimentos de eficácia mais elevados são os que desenvolvem mais Práticas de Literacia em relação aos pais com sentimentos de eficácia mais baixos, como se pode ver na Figura 14.

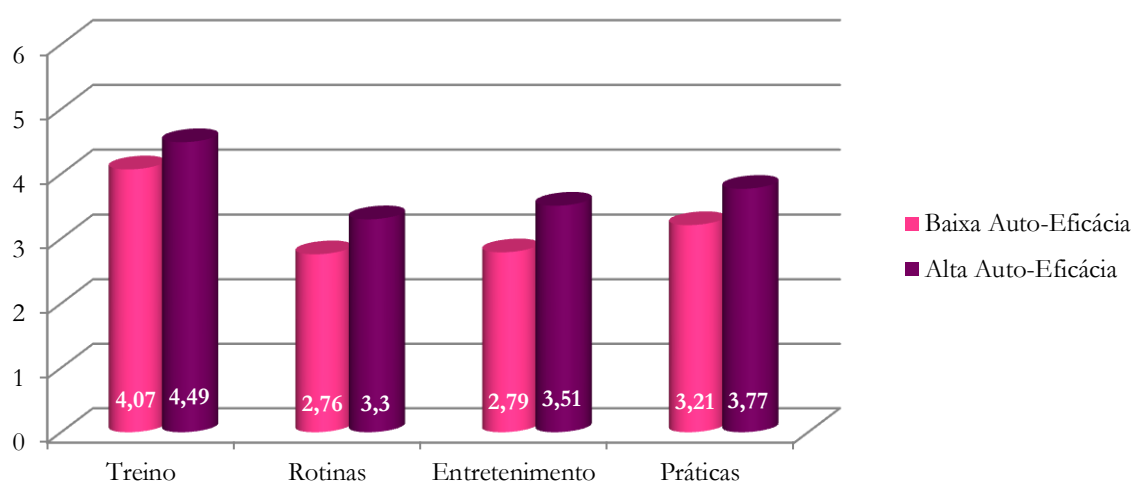


Figura 14. Média da Frequência de Práticas de Literacia em Função ao Sentimento de Eficácia dos Pais.

De acordo com o teste *T-student*, as diferenças observadas entre os tipos de Práticas e os dois grupos são todas significativas. Assim, os pais com sentimentos de eficácia mais altos desenvolvem significativamente com mais frequência Práticas de Treino ($t(113)=-3.987$; $p=.000$), Práticas de Rotina ($t(113)=-4.144$; $p=.000$) e Práticas de Entretenimento ($t(113)=-5.997$; $p=.000$) do que os pais com valores mais baixos de auto-eficácia (Output 41).

2.4.3.2. Relação entre Crenças de Auto-Eficácia dos Pais e Ambientes de Literacia Familiar.

As Crenças de Auto-Eficácia para as Actividades de Rotina estão relacionadas com a Idade do Início de Leitura de Histórias e com o Tempo que os pais despendem para esta actividade. Significando assim que quanto mais eficazes se sentem os pais para desenvolver actividades de leitura e escrita de Rotina mais cedo começam a ler para os seus filhos e também despendem mais tempo para o fazer (Output 42).

Quanto mais os pais que se sentem eficazes para a Leitura de Histórias mais interesse por parte da criança, mais tempo despendido pelos pais na leitura de histórias, mais cedo os pais começam a ler para os filhos e têm mais livros infantis em casa (Output 42).

No que se refere às Crenças de Eficácia dos Pais nas actividades de ensino, estas apenas estão relacionadas com a Idade do Início de Leitura de Histórias, revelando que quanto mais eficazes se sentem os pais para desenvolver actividades de ensino mais cedo começam a ler para os seus filhos (Output 42).

Em suma, o **sentimento de eficácia** dos pais surge positivamente relacionado com o seu **Ambiente de Literacia Familiar**, no que diz respeito ao maior interesse mostrado pela criança nas actividades de leitura de histórias, no tempo despendido pelos pais para estas actividades e negativamente relacionado com a idade de leitura de histórias, que nos indica que os pais que se sentem mais eficazes iniciam mais cedo as actividades de leitura de histórias para os seus filhos (Output 42).

Tabela 11

Relação entre as Crenças de Auto-Eficácia Parental e os Ambientes de Literacia Familiar

			Ambientes de Literacia Familiar			
			Interesse	Tempo	Idade	Número de Livros
Crenças de Auto-Eficácia Parental	Actividades	Correlação de Pearson	,128	,297**	-,336**	,175
	de Rotina	Sig. (2 extremidades)	,172	,001	,000	,063
	Ensino	Correlação de Pearson	,131	,152	-,191*	,056
		Sig. (2 extremidades)	,162	,110	,043	,555
	Histórias	Correlação de Pearson	,322**	,307**	-,252**	,207*
		Sig. (2 extremidades)	,000	,001	,007	,027

** Correlação significativa para $p < 0.01$; * Correlação significativa para $p < 0.05$

Para perceber o efeito do Sentimento de Eficácia dos pais e Ambientes de Literacia realizou-se um *Teste T-student* para amostras independentes, onde se comparou destas duas variáveis. Para esta análise foi utilizada a variável “Crenças de Auto-Eficácia Geral” subdividida em dois grupos “Baixa Auto-Eficácia” e “Alta Auto-Eficácia”.

Como podemos ver na Figura 15, os pais com sentimentos de eficácia mais elevados são os que apresentam ter mais interesse e tempo para actividades de leitura de histórias e também um maior número de livros. Em contrapartida, os pais com

sentimentos de eficácia mais altos revelam um valor mais baixo na dimensão “Idade” o que significa que começam mais cedo a ler para os seus filhos, ao contrário dos pais com sentimentos de eficácia mais baixos.

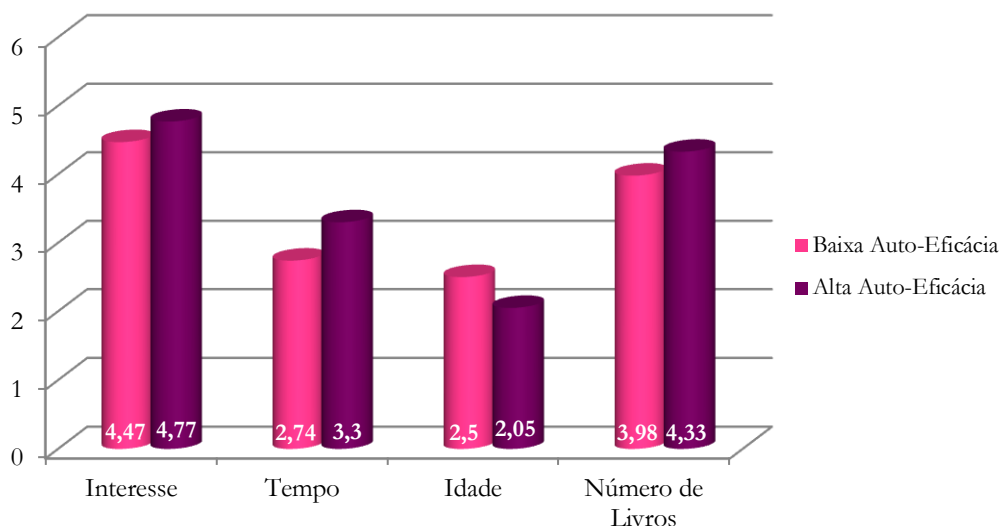


Figura 15. Média da Frequência das dimensões de Ambientes de Literacia em Função ao Sentimento de Eficácia dos Pais.

Para saber-se se as diferenças entre as médias eram ou não significativas procedeu-se então ao teste *t-student*, onde se verificou que as diferenças observadas entre a dimensão “Interesse” ($t(112)=-2.533$; $p=.013$) e “Idade” ($t(110)=2.059$; $p=.042$) e os grupos de “Baixa Eficácia” e “Alta Eficácia” são estatisticamente significativas (Output 43).

3. Desempenhos das Crianças em Leitura, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar

3.1. Caracterização dos Desempenhos das Crianças em Leitura.

De acordo com as avaliações dos professores percebeu-se que as crianças, no geral, tinham um bom desempenho em leitura ($M=5,12$; $DP=1,49$) (Output 31). A medida de **Desempenho das Crianças em Leitura** foi subdividida em três grupos “Alto Desempenho”, “Médio Desempenho” e “Baixo Desempenho”. Estes grupos foram definidos a partir da análise das frequências de respostas dos professores para cada criança, resultando o grupo de “Baixo Desempenho” os com valores de desempenho entre 0 e 4, os de “Médio Desempenho” com valores entre 4.1 e 5.67, e por fim, o grupo de “Alto

Desempenho” com valores entre 5.67 e 7. (Output 32). Em seguida, apresenta-se o gráfico relativo à percentagem de sujeitos em cada grupo (Output 33).

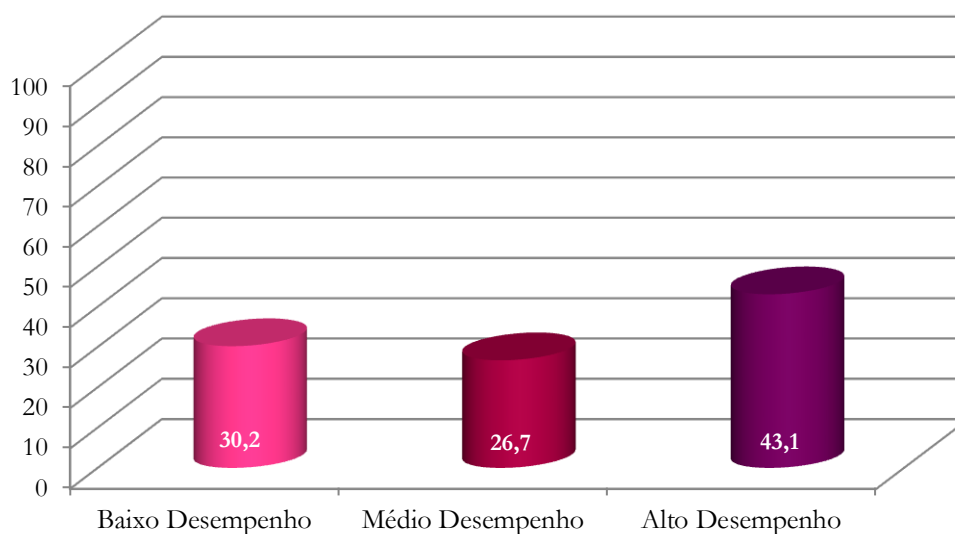


Figura 16. Percentagem de Participantes em cada grupo de Desempenho.

3.2. Desempenhos das Crianças em Leitura e Práticas de Literacia Familiar.

Com o objectivo de analisar a relação existentes entre os **Desempenhos em Leitura** das crianças e as respectivas **Práticas de Literacia Familiar** realizou-se uma Análise de Variâncias (ANOVA), onde se procura comparar as médias entre os três grupos.

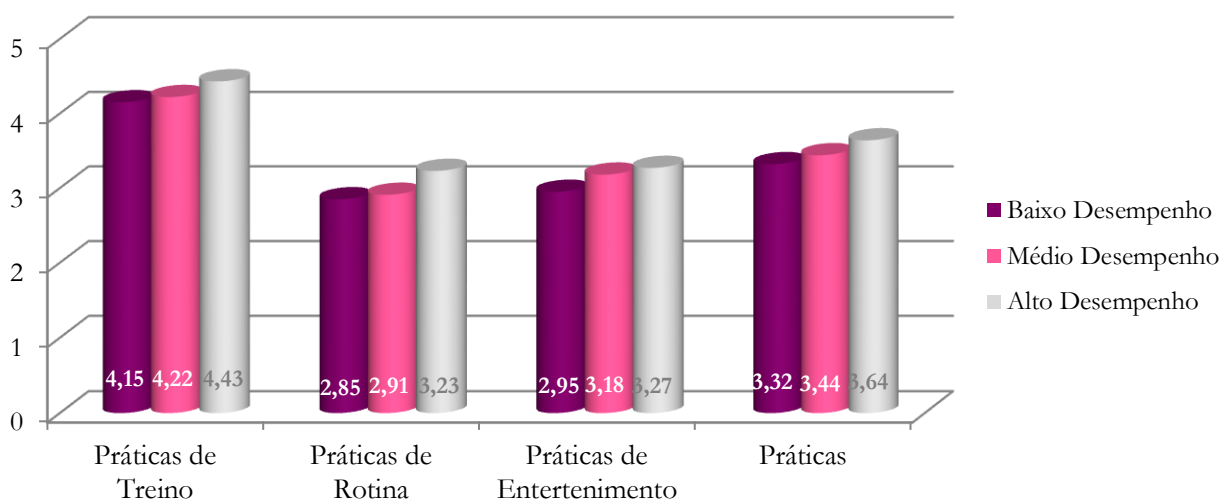


Figura 17. Frequência de Práticas Parentais de Literacia em função do Desempenho em Leitura das Crianças.

A partir da Figura 15 podemos perceber que as médias dos três grupos de Desempenho em Leitura são similares para todos os tipos de Práticas. Contudo existe uma tendência para que quanto mais alto for o desempenho em leitura das crianças maior o número de Práticas de Literacia Familiar desenvolvidas (Output 44).

Para saber se estas diferenças eram ou não significativas procedeu-se à realização de uma análise de variâncias a dois factores. Assim, encontrou-se diferenças significativas entre o Desempenho em Leitura das crianças e a dimensão “Práticas de Rotina” ($F(2,113) = 3.25; p=.04$), no entanto, o mesmo não se verificou entre a dimensão “Práticas de Treino” ($F(2,113) = 2.46, p=.09$) e “Práticas de Entretenimento” ($F=2,113) = 1.99, p=.14$) com a variável “Desempenho em Leitura das Crianças” (Output 44).

Na dimensão “Práticas de Rotina” encontrou-se diferenças entre os grupos extremados de Desempenho ($r=.055$), apesar desta medida ser no limiar da significância ($p<0.05$) (Output 44).

No que se refere, à medida geral de Práticas, observamos diferenças significativas com todos os tipos de Práticas ($F(2,113) = 3.75, p=.03$). Sendo que, as diferenças são mais significativas entre os grupos de baixo desempenho e alto desempenho ($r=.02$) (Output 44). O que nos indica que as crianças com Desempenho mais alto vão ter mais Práticas de Literacia Familiar do que as crianças com desempenho mais baixo em leitura.

3.3. Desempenhos das Crianças em Leitura e Ambientes de Literacia Familiar.

De forma a testar o efeito da variável **Desempenhos das Crianças** sobre o **Ambiente de Literacia Familiar**, realizámos uma ANOVA, que permite efectuar essa mesma análise.

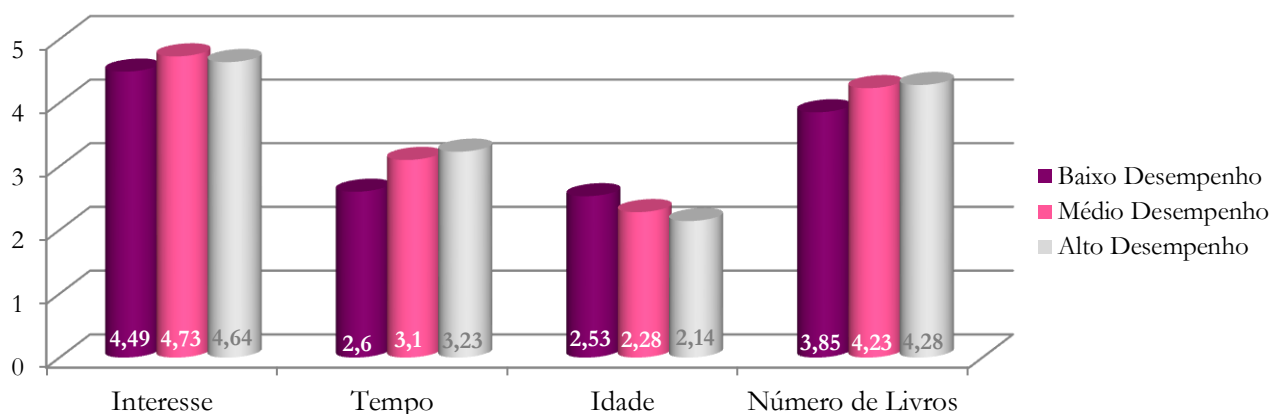


Figura 18. Relação entre Ambiente Literacia em função do Desempenho em Leitura das Crianças.

Como se pode ver na Figura 16, as médias dos três grupos de Desempenhos em Leitura têm valores muito próximos nas quatro componentes de Ambientes de Literacia Familiar. É apenas na dimensão “Interesse da Criança” que o grupo com “Médio Desempenho” apresenta a média mais elevada em relação aos restantes grupos. No entanto nas dimensões “Tempo de Leitura” e “Número de Livros” é o grupo com “Alto Desempenho” que apresenta médias mais elevadas. No que se refere à dimensão “Idade” de início de Leitura a médias mais elevada pertence ao grupo com “Baixo Desempenho” (Output 45).

Para compreender se as diferenças entre as médias eram ou não significativas realizou-se uma Análise de Variâncias a dois factores, obtendo-se apenas uma diferença significativa entre os grupos de “Desempenho em Leitura” e o “Tempo de Leitura” ($F(2,112) = 2.992, p=.054$), contudo este valor está no limiar da significância. No que se refere às restantes dimensões de Ambiente de Literacia estudadas, não se encontraram diferenças significativas (Output 45).

No que diz respeito ao Tempo de Leitura, são os grupos com Alto Desempenho e Baixo Desempenho que revelam diferenças significativas ($r=.05$). Isto significa que os pais de crianças com Baixo Desempenho revelam dispensar menos tempo para as actividades de Leitura de Histórias, enquanto que, os pais de crianças com Alto Desempenho revelam dispensar mais tempo para estas mesmas actividades (Output 45).

Capítulo V – Discussão dos Resultados

A discussão dos resultados obtidos na nossa investigação tem por base os objectivos propostos e as respectivas hipóteses operacionais. Assim este capítulo foi subdividido em seis pontos: Caracterização das Variáveis Parentais; Práticas e Ambientes de Literacia Familiar; Crenças de Papel Parental, Práticas e Ambientes de Literacia; Crenças dos Pais sobre a aprendizagem, Práticas e Ambientes de Literacia; Crenças de Auto-Eficácia Parental, Práticas e Ambientes de Literacia; Desempenho em Leitura das Crianças, Práticas e Ambientes de Literacia.

Neste sentido, as diversas variáveis em estudo nesta investigação vão permitir analisar e compreender, de uma forma mais clara a Literacia Familiar. Para tal procederemos em seguida, à exposição e respectiva explicação dos resultados alcançados.

1. Caracterização das Variáveis “Práticas Parentais”; “Crenças Parentais” e “Ambientes de Literacia Familiar”

Inicialmente, tendo em consideração o nosso primeiro objectivo “*Caracterizar as Práticas e Ambientes de Literacia Familiar e as Crenças Parentais (de Papel, de Auto-Eficácia e sobre a Aprendizagem), de pais de crianças do 1º ano de escolaridade*” pretendemos descrever as diversas variáveis tidas em conta na presente investigação.

De acordo com diversos outros estudos (*e.g.*, Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2013a, 2013b), existem uma grande diversidade de práticas parentais que podem ser consideradas que vão ter diferentes implicações para o sucesso da criança. O nosso estudo analisou apenas três tipos de **Práticas Parentais**: Práticas de Treino, de Rotina e de Entretenimento, tendo por base o trabalho de Mata e Pacheco (2009). Os estudos encontrados que investigam as Práticas Parentais têm como amostra famílias de crianças em idade pré-escolar, indicando que as Práticas mais frequentes são as de Treino e as de Rotina revelam-se como menos praticadas (*e.g.* Fernandes, 2007; Lourenço, 2007; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2013a, 2013b). No entanto, os resultados da nossa amostra com pais e professores de crianças em idade escolar (do 1º ano de escolaridade) revelaram igualmente o predomínio de Práticas de Treino, e pelo contrário, como menos utilizadas as Práticas de Rotina, indo de encontro às investigações realizadas.

Os **Ambientes de Literacia Familiar** baseiam-se na exposição e participação das crianças em actividades de Literacia com os pais (Leseman & De Jong, 1998), estes vão

contribuir de diversas formas para a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças (Leseman & De Jong, 2001). Factores como o desenvolvimento do vocabulário ou o conhecimento que a criança tem do mundo vão ser gerados através dos incentivos provenientes dos ambientes familiares (Leseman & De Jong, 2001). As dimensões utilizadas referem-se essencialmente às actividades de Leitura de Histórias, uma vez que este indicador foi referenciado na literatura como forte preditor desta variável, assim como também no aumento das capacidades de linguagem escrita (Hood et. al, 2008; Kassow, 2006; Pacheco, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1998). Deste modo, o *tempo* que os pais da nossa amostra utilizam para práticas de leitura de histórias é em média entre 15 a 45 minutos por semana, tendo *iniciado estas actividades* até ao segundo ano de vida dos filhos. O *número de livros* infantis da nossa amostra é em média entre 11 a 50 livros, esta é uma das variáveis que se considera importante para o sucesso académico das crianças. Por fim, a última medida utilizada foi o *interesse das crianças* pelas actividades de Leitura de histórias, o que nos mostrou que os filhos destes pais são crianças muito *interessadas* neste tipo de actividades.

Como última variável parental estudada, considerámos as **Crenças dos Pais** em três aspectos “*importância de Papel*”, “*sentimentos de Auto-Eficácia*” e ainda “*como se processa a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*”. Tendo em conta que a percepção dos pais vai guiar as suas experiências familiares pelas crenças que têm em diversas dimensões (DeBaryshe et al., 2000), é importante conhecê-las e percebê-las.

Deste modo, considerámos as **Crenças de Papel**, como a percepção do pais acerca da importância do seu papel na vida dos seus filhos (Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2011; 2013a), estas podem ser em relação à importância que dão ao seu papel nas actividades de histórias, de ensino e actividades de rotina. Apesar dos pais revelarem acreditar que a importância do seu papel é semelhante nas três dimensões, no entanto acabaram por valorizar mais em relação às actividades de Leitura de Histórias. Estes resultados foram consonantes com os resultados obtidos na investigação de Pacheco (2012) em que os pais afirmaram acreditar terem um papel mais importante em actividades de leitura de histórias, não ignorando contudo a importância do seu papel nas actividades mais ligadas às crenças tecnicistas e outras ligadas às crenças holísticas. A actividade de Leitura de Histórias parece ser assim uma das actividades a que os pais dão maior importância, revelando ter efeitos positivos a diferentes níveis na criança, a nível escolar, na construção da identidade, relações interpessoais com as famílias mais positivas (Mata, 2004).

Ao estudar o segundo factor, as **Crenças dos pais acerca da Aprendizagem da Leitura e da Escrita** encontrámos duas dimensões: as Crenças Holísticas e as Crenças Tecnicistas. Os pais com Crenças Holísticas (Pacheco, 2012) também designadas por Emergentes (Lynch et al., 2006) acreditam que a aprendizagem da Literacia se dá através de actividades de lazer, ao contrário dos pais com Crenças Tecnicistas (Pacheco, 2012), ou Crenças Convencionais (Lynch et al., 2006), que acreditam que apenas através de treino e competência é que esta aprendizagem é adquirida. Percebemos assim que os pais da nossa amostra manifestaram Crenças mais Holísticas acerca da aprendizagem, o que significa que acreditam que as aprendizagens da leitura e da escrita dos seus filhos são mais eficazes perante actividades mais lúdicas, de entretenimento ou de rotina. Estes resultados apresentados são congruentes com os obtidos por diversos outros estudos (*e.g.* Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2010; 2011; 2013a).

No que se refere às Crenças dos pais em relação à importância de Papel e sobre o processo de Aprendizagem da leitura e da escrita pode-se concluir que os pais não se centram apenas numa concepção, apesar de inclinarem os seus pensamentos para um determinado tipo de crenças vão realizar práticas concordantes com ambos os tipos, desta forma, como refere Pacheco (2012) a dicotomia existente em relação às Crenças não vai corresponder exactamente às Práticas desempenhadas pelos pais, que por este motivo não são isoladas mas sim uma fusão de ambas.

Por último, os “**sentimentos de Auto-Eficácia**” dos pais podem ser caracterizados pela opinião destes sobre serem ou não capazes de realizar com os seus filhos actividades de Rotina, de Treino ou até de Leitura de Histórias, como foi trabalhado por Afonso (2012). De um modo geral, e em concordância com os estudos do autor (Afonso, 2012) os pais da nossa amostra revelam ter sentimentos de eficácia altos, sendo estes mais fortes em relação às actividades de ensino e treino, estando em seguida as actividades de leitura de histórias, e por fim as actividades de rotina.

2. Práticas e Ambientes de Literacia Familiar

Os estudos encontrados evidenciam a relação existente entre as variáveis **Práticas e Ambientes de Literacia Familiar** (Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2013a, 2013b). A primeira autora revela que os pais que revelam realizar mais Práticas de Literacia são os que indicam iniciar mais precocemente a leitura para os filhos, os que dedicam mais tempo às actividades de leitura por semana, e os que referem ter mais livros em casa (Pacheco, 2012). Em contrapartida, os pais que desenvolvem mais Práticas de Treino são os que revelam ler

menos histórias aos seus filhos (Pacheco, 2012). Por sua vez, Pacheco e Mata (2013a, 2013b) evidenciaram alguns dos resultados anteriores, mostrando que os pais que revelam desempenhar mais Práticas de Rotina e de Entretenimento proporcionam ambientes mais enriquecidos, onde o contacto com a literacia é mais frequente, e são estes também que começam mais cedo a ler para os filhos, realizam as actividades de leitura de histórias mais frequentemente e também dispensam mais tempo para esta.

Os resultados do nosso estudo vão assim no sentido de alguns dos resultados descritos anteriormente (Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2013a, 2013b), uma vez que os Pais que revelaram executar mais Práticas de Rotina e de Entretenimento tendem a iniciar mais cedo as actividades de leitura de histórias. No que se refere aos pais que desenvolvem mais Práticas de Entretenimento também vão dispensar mais tempo para estas actividades, assim como revelam ter mais livros infantis em casa.

Tanto a Literacia Familiar como as competências iniciais das crianças em leitura podem ser explicadas pelas Práticas Parentais e os Ambientes de Literacia Familiar (Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco & Mata, 2013b), deste modo, os nossos resultados são revelantes pois permitem perceber que os pais quando os seus filhos entram na idade formal continuam a desempenhar com regularidade Práticas informais de Literacia (de Rotina e de Entretenimento) e a proporcionar Ambientes ligados à leitura e escrita.

3. Crenças de Papel Parental, Práticas e Ambientes de Literacia

Como referido anteriormente, os resultados obtidos indicam que os pais da nossa amostra dão importância semelhante aos diversos tipos de papéis que desempenham, neste sentido procurámos saber qual a relação com os tipos de Práticas que exerciam. Assim, comprovámos a existência de uma correlação significativa entre as **Crenças dos Pais** em relação à importância do seu **Papel** nas actividades de Leitura de Histórias e nas actividades de Rotina e todos os tipos de Práticas (Rotina, Treino e de Entretenimento), o que revela que os pais que acham que o seu papel é mais importante neste tipo de actividades, são os que declaram desenvolver mais **Práticas de Literacia**. Estes mesmos resultados são coincidentes com resultados obtidos por outros estudos anteriormente efectuados como é o caso de Afonso (2012), Norman (2007), Pacheco (2012) e Pacheco e Mata (2011). Neste sentido, concluíram que os pais com Crenças mais Holísticas (relacionado com as actividades de rotina e de entretenimento) vão desenvolver mais Práticas de dia-a-dia e de entretenimento (Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2011). Reforçando esta ideia, Norman (2007) também sublinhou que estes pais desenvolveriam igualmente Práticas de treino, uma

vez que acreditam que a Literacia não se desenvolve unicamente por um determinado tipo de actividades, mas através de um acumular de actividades com funções diversificadas. Com os dados apresentados podemos assim confirmar a nossa hipótese operacional 1, *“Quanto mais holísticas são as crenças dos pais sobre o seu papel mais práticas de rotina e de entretenimento desenvolvem com os seus filhos”*.

No que se refere às **Crenças de Papel** e aos **Ambientes de Literacia**, não pudemos comprovar a nossa hipótese operacional 2: *“Quanto mais holísticas são as crenças dos pais sobre o seu papel, mais enriquecidos são os seus ambientes de literacia familiar”*, uma vez que não se encontrou relações suficientemente significativas entre estas duas variáveis. Contudo, numa análise mais detalhada às várias dimensões de Ambiente de Literacia Familiar, pode-se afirmar que os pais que dão mais importância ao seu Papel em actividades de Treino, ou seja, que apresentam mais Crenças de Papel de treino, revelam ser os que têm menos livros infantis em casa. Por outro lado, como Pacheco (2012) também referiu, os pais com mais Crenças de Papel de rotina manifestam dispensar mais tempo para a leitura de histórias com os seus filhos. Estes resultados são consonantes com a ideia de que os pais proporcionam Ambientes mais ligados à Literacia quando acreditam que é da sua responsabilidade oferecer à criança ambientes que promovam o desenvolvimento da Literacia (Pacheco & Mata, 2013a).

4. Crenças dos Pais sobre a Aprendizagem da leitura e da escrita, Práticas e Ambientes de Literacia

Relativamente às **Crenças dos Pais sobre como se processa a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, os nossos resultados vão no sentido de que os pais com mais Crenças Holísticas afirmam realizar mais **Práticas de Literacia**. Este facto é consonante com os resultados encontrados na literatura, como referem Auger, Reich & Penner (2014), Mata (2006) e Pacheco e Mata (2011; 2013a). Por outro lado, os pais com Crenças tecnicistas não apresentam qualquer relação com as Práticas de Literacia. Estes dados vão assim de encontro à nossa hipótese operacional 3: *“Quanto mais holísticas são as crenças dos pais em relação à aprendizagem mais práticas de literacia vão desenvolver com os filhos”*.

Quanto aos **Ambientes de Literacia Familiar**, Norman (2007) não encontrou qualquer relação existente entre a qualidade dos Ambientes de Literacia e as Crenças dos pais. Contudo, ao contrário do estudo de Norman (2007) encontrámos relação entre as Crenças de Aprendizagem e algumas dimensões de Ambiente de Literacia Familiar. Mais detalhadamente podemos referir que os pais com Crenças mais holísticas começam mais

cedo a ler para os filhos (Mata, 2006), e que pelo contrário os pais com Crenças tecnicistas vão despende menos tempo para ler para os seus filhos e também possuem menos livros infantis em casa (Mata, 2006). Como perceberam Gonzalez et al. (2010), as Crenças parentais vão estar associadas à qualidade do Ambiente de Literacia existente. Porém estes dados não são suficientes para podermos aceitar a nossa hipótese operacional 4: *“Quanto mais holísticas são as crenças dos pais em relação à aprendizagem mais enriquecidos são os seus ambientes de literacia familiar”*.

5. Crenças de Auto-Eficácia Parental, Práticas e Ambientes de Literacia

Uma vez que os sentimentos de eficácia estão relacionados com o desenvolvimento de actividades de literacia (Newland et al., 2011), fomos avaliar a relação existente entre as **Crenças de Auto-Eficácia** dos Pais e as **Práticas de Literacia Familiar**. Percebemos assim, que quanto mais eficazes se sentem os pais, mais Práticas de Literacia vão desenvolver. Este resultado vai de encontro aos de Afonso (2012) que comprovou a existência de uma relação positiva entre os sentimentos de eficácia dos pais e o desenvolvimento de mais Práticas de dia-a-dia e de entretenimento. Assim, aceitamos a nossa hipótese operacional 5: *“Os pais com sentimentos de auto-eficácia mais positivos revelam desenvolver mais práticas de literacia com os seus filhos”*. O sentimento de eficácia dos pais pode aumentar de acordo com diversos factores: o sucesso de experiências anteriores, a investida dos outros para a realização da tarefa ou o envolvimento recebido dos seus pais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Estes factores vão assim promover nos pais um maior ou menor envolvimento na vida dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). As Crenças de Auto-Eficácia vão estar relacionadas com a motivação para as mães envolverem-se em actividades de literacia com os filhos (Newland et al., 2011).

Perante as medidas de **Ambiente de Literacia Familiar**, os pais que se sentem mais eficazes vão iniciar mais cedo as actividades de leitura de histórias e gastam mais tempo nesta actividade. Estes resultados não estão de acordo com o trabalho de Burt (2008) que não encontrou relação entre a percepção de eficácia dos pais e os Ambientes de Literacia Familiar. Contudo, a confirmação da nossa hipótese operacional 6: *“Os pais com sentimentos de auto-eficácia mais positivos proporcionam ambientes de literacia familiar mais enriquecidos aos seus filhos”*, pode ser percebida através da teoria de Bandura, que expõe a relação forte entre as Crenças de Auto-Eficácia dos pais, os seus comportamentos e a construção de Ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento da criança (Bandura et al., 1996).

6. Desempenho em Leitura das Crianças, Práticas e Ambientes de Literacia

A nossa hipótese operacional 7 afirma que “*As práticas de literacia familiar são mais frequentes entre os alunos com melhor desempenho em leitura do que entre alunos com pior desempenho em leitura*”. De acordo com os resultados obtidos podemos aceitar a hipótese, uma vez que as crianças que apresentam melhores **Desempenhos em Leitura** vão ter mais **Práticas de Literacia Familiar** do que as crianças que apresentam piores desempenhos. Estes resultados vão no sentido de diversos outros estudos realizados (*e.g.* Hood, Colon & Andrews, 2008; Martini & Sénéchal, 2012; Mata & Pacheco, 2009; Norman, 2007; Sénéchal & LeFèvre, 2002; Sénéchal et al., 1998; Yeo, Ong & Ng, 2014).

O sucesso escolar das crianças vai ser influenciado pelo envolvimento familiar nas Práticas de Literacia das mesmas (Jeynes, 2005), uma vez que a experiência de cada criança é considerada um aspecto importante no desenvolvimento das suas capacidades (Baker, Afflerbach & Reiking, 1996). Para as crianças entre o jardim-de-infância e o 1º ano de escolaridade, a relação entre estas variáveis (Práticas de Literacia e Competências de Literacia) é considerada uma relação recíproca, segundo Sénéchal e LeFèvre (2014). Numa perspectiva mais detalhada, as práticas referidas na literatura como as que promovem mais conhecimentos nas crianças de idade pré-escolar, são as Práticas emergentes/holísticas (Mata & Pacheco, 2009), que não são as de maior frequência na nossa amostra. Isto pode ser entendido uma vez que segundo diversos autores, todos os tipos de Práticas promovem o desenvolvimento da Literacia (Hood, Colon & Andrews, 2008; Mata & Pacheco, 2009; Norman, 2007). Também Sénéchal e LeFevre (2014) identificaram, que em crianças de idade escolar tanto o ambiente formal (mais Práticas de ensino/treino) como o ambiente informal (Práticas de rotina/entretenimento) vão estar associados ao desenvolvimento do sucesso das crianças no 1º ano de escolaridade, podendo este facto constituir uma explicação para o facto de as Práticas mais frequentes não serem as referidas na literatura como mais promotoras de sucesso.

Os Ambientes de Literacia Familiar, por outro lado, prendem-se com diversos aspectos inerentes à socialização entre pais e filhos e estão associados a diversas competências de Literacia emergente (Hood, Colon & Andrews, 2008). Estes aspectos englobam a partilha de livros infantis, que por sua vez estão relacionados com o sucesso escolar das crianças (Kassow, 2006); a frequência de actividades de leitura de histórias que vai estar relacionada com capacidades de linguagem e aspectos de Literacia emergente (Kassow, 2006); o número de livros existentes em casa (Mata, 2002; Snow, 1991 citado por Close, 2001), o início precoce da leitura e o tempo despendido para estas actividades vão

estar associados à compreensão leitora (Mata, 2002). Assim, apesar de termos encontrado nos pais de crianças com baixo Desempenho, menos tempo dispensado para as actividades de leitura de histórias, ao contrário das crianças com alto Desempenho, a diferenças entre os valores não foi suficientemente significativa para considerarmos esta relação. Uma vez, que nenhum indicador do Ambiente de Literacia Familiar mostrou estar relacionado com os Desempenhos das crianças em leitura, refutamos a nossa última hipótese: *“Alunos com melhores desempenhos em leitura têm ambientes de literacia familiar mais enriquecidos do que os alunos com piores desempenhos em leitura”*. Esta discordância vai de encontro aos estudos de Chen, Mashburn & McGinty (2011), que apesar de encontrarem uma associação entre os Ambientes e as Capacidades de Literacia das crianças, não foi uma relação significativa; de Burt (2008) que relaciona o Ambiente de Literacia e o desenvolvimento da Literacia Emergente na criança; e também de Merz et al. (2014), que encontraram uma relação positiva entre a qualidade do Ambiente de Literacia Familiar e os Resultados das crianças em Leitura. Estes resultados foram realizados com crianças em idade pré-escolar, o que pode em parte explicar estas diferenças, uma vez que todas encontraram relações entre a qualidade do ambiente e as capacidades das crianças (embora no estudo de Chen, Mashburn & McGinty (2011) não serem significativas).

Capítulo VI – Considerações Finais

O presente estudo permitiu compreender e realçar as relações existentes entre a Literacia Familiar e diversos factores presentes no dia-a-dia da interação entre pais e filhos: **Crenças Parentais, Práticas e Ambientes**, e ainda a relação com os **Desempenhos em Leitura** das crianças.

O contributo do nosso estudo prende-se com o esclarecimento desta relação, primeiramente entre as Crenças, as Práticas e Ambientes de Literacia Familiar. E posteriormente entre as Práticas e Ambientes de Literacia Familiar e os Desempenhos das Crianças em leitura. Estas relações têm por base a ideia de que as convicções dos pais vão ser fundamentais para o tipo de práticas e os ambientes de literacia que desenvolvem e que as actividades desenvolvidas em meio familiar podem promover o sucesso das crianças em leitura.

O nosso estudo contou com a presença de dois aspectos fundamentais. Ao clarificarmos as crenças dos pais em três vertentes distintas, deu-nos a possibilidade de uma análise mais abrangente das relações existentes. É através do conhecimento dos papéis que os pais tomam como corretos (Crenças de Papel), das suas perceções de capacidades (Crenças de Auto-Eficácia) e também das suas opiniões de como se aprende a ler e a escrever (Crenças de Aprendizagem), que podemos esclarecer de uma forma integral as práticas que os pais desenvolvem.

Por outro lado, foi pertinente realizar a presente investigação com famílias de crianças a frequentar a idade escolar (1º ano de escolaridade), ao contrário das investigações já realizadas onde as amostras englobam essencialmente famílias de crianças a frequentar a idade pré-escolar. Este aspecto permitiu analisar possíveis semelhanças e discrepâncias, no que se refere às variáveis estudadas, em ambas as idades.

Tendo em conta todos os factores referidos, os resultados obtidos foram de encontro ao esperado, apesar de neste estudo participarem famílias de crianças a frequentarem a escolaridade obrigatória, o tipo de práticas é muito semelhante ao já verificado por outros autores com famílias de crianças em idade pré-escolar (*e.g.* Lynch et al., 2006; Mata, 2006; Norman, 2007; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2009, 2013a, 2013b). No entanto, estes pais acreditam que a Literacia pode ser adquirida através de diversas práticas distintas, uma vez que desenvolvem de forma constante outros tipos, desta forma, podemos perceber que os pais não têm uma ideia estabelecida de como devem gerir as suas práticas, realizando actividades relacionadas com todos os tipos de crenças.

A nossa investigação também permitiu perceber que as Desempenhos das crianças estão relacionadas com as Práticas dos pais. Os pais de crianças com melhor desempenho mostraram desenvolver mais Práticas de Literacia em casa do que os pais de crianças com baixo desempenho, estes resultados são consonantes com a literatura (*e.g.* Hood, Colon & Andrews, 2008; Martini & Sénéchal, 2012; Mata & Pacheco, 2009; Norman, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1998; Yeo, Ong & Ng, 2014).

As limitações que encontramos na nossa investigação prendem-se com diversos factores, um deles é o instrumento utilizado para recolhermos as informações dos nossos participantes, limitou-se o instrumento a questionários que foram preenchidos pelos pais e pelos professores dos respectivos filhos. Seria importante obter também uma avaliação mais detalhada das competências da criança em leitura, podendo esta também ser comparada ao questionário de avaliação dos professores. Sendo também pertinente os professores mostrarem a sua perspectiva em relação às Práticas dos pais. Também seria interessante utilizar outro tipo de instrumentos com os pais, como por exemplo, entrevistas, onde fosse possível obter informações mais detalhadas.

Outra limitação encontrada poderá prender-se com o número dos participantes, tendo em conta a dimensão do questionário este número deveria ser superior ao apresentado.

Por fim, sugerimos para a continuidade do estudo a utilização da variável “níveis de escolaridade” dos pais, uma vez que esta parece estar relacionada com os próprios níveis de Literacia da criança (Taylor, 2011). Outro factor que pode ajudar a compreender melhor as variações de Práticas e Crenças dos pais é o estudo do contexto sócio-cultural dos mesmos, uma vez que como van Steensel (2006) referiu existe uma associação entre os Ambientes de Literacia e os contextos sócio-culturais (etnia e estatuto sócio-económico). Este autor analisou que os pais com níveis sócio-económicos mais altos proporcionavam Ambientes de Literacia mais enriquecidos do que os pais com níveis sócio-económicos mais baixos (van Steensel, 2006).

As Crenças dos pais podem ser diferentes quanto ao género do progenitor, isto significa que quem realiza mais Práticas de Literacia pode gerar diferenças nos níveis de Conhecimentos das crianças. Como encontraram Lynch et al. (2006), os pais com sentimentos de auto-eficácia mais elevados para ajudar os seus filhos na leitura tinham filhos que se percepcionavam menos competentes nesta competência, em contrapartida, mães com sentimentos de auto-eficácia mais elevados, na mesma actividade, tinham filhas que se percepcionavam mais competentes em leitura. Percebe-se assim, que pais e mães

têm formas de estar e de desenvolver actividades de Literacia diferentes criando resultados igualmente diferentes nas crianças.

É ainda relevante sugerir dois factos importantes e distintos. O primeiro prende-se com a ligação entre a escola e a família, é importante considerar as Crenças e Práticas dos pais, assim como os Ambientes de Literacia proporcionados por estes. O envolvimento dos pais na escola vai promover na criança a ideia de que a escola é um ambiente natural e essencial para o desenvolvimento da criança e da própria família (Brand, Marchand, Lilly & Child, 2013). Tanto os professores como as famílias devem proporcionar à criança uma aprendizagem sistémica, que integre todos os contextos de vida, tornando-se assim uma aprendizagem com sentido para a criança, uma vez que os pais e a escola vão funcionar em parceria para encontrar estratégias para melhorar a aprendizagem (Brand et al., 2013).

O segundo facto tem se tornado pertinente nas últimas décadas com o avanço das novas tecnologias, cada vez mais as crianças procuram esta realidade como forma de entretenimento e de lazer (Neumann & Neumann, 2013), seria por isso mesmo interessante, procurar perceber se existem diferenças com esta nova forma de Literacia Digital e quais os impactos causados, valorizando assim os gostos das crianças e ao mesmo tempo a aquisição de novos conhecimentos de Literacia.

Tendo em conta todas as limitações e contribuições sugeridas reconhecemos que o desenvolvimento da Literacia reporta-se a demasiadas vertentes para serem estudadas numa única investigação, desde o conjunto de intervenientes (criança, pais e professores) aos processos subjacentes (crenças, práticas, ambientes). Acreditamos contudo que o presente trabalho ao integrar algumas destas variáveis veio contribuir para clarificar e compreender alguns dos processos da Literacia Familiar.

Capítulo VI – Referências Bibliográficas

- Afonso, R. (2012). *Literacia Familiar: Relações entre Práticas, Auto-Eficácia e Concepções Parentais de Papel*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISPA-IU.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados da leitura no final do 1º ano de escolaridade. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho, *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1051-1060). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Alves Martins, M. & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. In *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, DC: Author.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parent Involvement in Education; Toward na Understanding of Parents' Decision Making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323
- Anderson, A. & Stokes, S. (1984). Social and Institutional Influences on the Development and Practice of Literacy. In H. Goelman; A. Oberg; & F. Smith (Eds), *Awakening to Literacy*. Pourtsmouth, London: Heinemann Educational Books.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A schematic-theoretic view of the basic processing in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Auger, A.; Reich, S. & Penner, E. (2014). The effect of baby books on mothers' reading beliefs and reading practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 337-346. doi: 10.1016/j.appdev.2014.05.007

- Ardelt, M. & Eccles, J. (2001). Effects of Mothers' Parental Efficacy Beliefs and Promotive Parenting Strategies on Inner-City Youth. *Journal of Family Issues*, 22 (8), 944-972.
- Auerbach, E. (1995). Which way for Family Literacy: Intervention or Empowerment. In Morrow, L. (Ed.) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities* (pp. 11-27). New Jersey: Rutgers University. doi: 10.1080/10862969509547903
- Auerbach, E. (1989). Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. *Harvard Educational Review*, 59 (2), 165-181.
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 13-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baker, L., Macler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438.
- Baker, L., Serpell, R. & Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Preschoolers. In Morrow, L. (Ed.) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*. New Jersey: Rutgers University.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1999, Abril). A Five-Year Comparison of Actual and Recommended Parental Practices for Promoting Children's Literacy Development. In K. Roskos (Chair) *Early literacy at the crossroads: Policy, practice and promise*. Symposium presented at the meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canadá.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bonci, A. (2008). *A research review: the importance of families and the home environment*. National Literacy Trust. Retirado de http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_review-importance_of_families_and_home.pdf
- Braunger, J. & Lewis, J. (1998). *Building a Knowledge Base in Reading*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory's Curriculum and Instruction Services. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412524.pdf>

- Brooks, G., Gorman, T.P., Harman, J., Hutchison, D., Kinder, K., Moor, H. & Wilkin, A., (1997). *Family Literacy Lasts: the NFER Follow-up Study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of Reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408-426.
- Bus, A., van IJzendoorn, M., Pellegrini, A. (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.
- Castro-Silva, J. & Martins, E. (2002). Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência. *Aprender*, 26, 79-88.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la lecture*. Tournai: Magnard.
- Chen, A., Mashburn, A., & McGinty, A. (2011). *Relation of Maternal Education and Home Literacy Environment to Early Literacy Skills*. Poster apresentado no simpósio The Leadership Alliance National Symposium 2011 em Old Greenwich, Connecticut.
- Close, R. (2001). *Parental Involvement and Literacy Achievement*. National Literacy Trust. Retirado de http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_review-importance_of_families_and_home.pdf
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. (1992). Do Early Talkers Become Early Readers? Linguistic Precocity, Preschool Language, and Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 28 (3), 421-429.
- Davidson, K.(2010). The Integration of Cognitive and Sócio-cultural Theories of Literacy Development: Why? How?. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), 246-256.
- DeBaryshe, B. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in the Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Delgado-Gaitan, C. (2012). Culture, Literacy, and Power In Family-Community-School-Relationships. *Theory Into Practice*, 51, 305-311. doi: 10.1080/00405841.2012.726060

- Delgado-Martins, M., Ramalho, G. & Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade- Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Edwards, C. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergente literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79. doi: 10.1177/1468798412451590
- Evans, M. A., Bell, M., Mansell, J. & Shaw, D. (2001). Parental Coaching in Child-to-Parent Book Reading: Associations with Parent Values and Child Reading Skill. *Biennial Meeting of Society for Research in Child Development*. Minneapolis.
- Evans, A., Fox, M.; Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: the views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130–141. doi: 10.1037/0022-0669.96.1.130
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell M. (2000). Home Literacy Activities and Their Influence on Early Literacy Skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75
- Fernandes, J. (2007). Hábitos e Práticas de Leitura de Crianças em Idade Pré-escolar. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'Écrit*. Paris: Magnard.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D.L., & Cunningham, J.W. (1991). The Relationship between Parental Literacy Level and Perceptions of Emergent Literacy. *Journal of Literacy Research*, 23 (2), 191-213. doi: 10.1080/10862969109547736
- Flewitt, R. (2008). Multimodal literacies. In J. Marsh & E. Hallet (Eds.), *Desirable Literacies* (pp. 122-143). Retirado de http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=takll6K9EzsC&oi=fnd&pg=PA122&dq=multimodal+model+flewitt&ots=lxm0KL56YH&sig=zgOBfitUIZuREHWBnN_sSm_9ugA&redir_esc=y#v=onepage&q=multimodal%20model%20flewitt&f=false
- Flewitt, R. (2011). *Multimodal Literacies in the Early Years*. Retirado de <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0C4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.esrc.ac.uk%2Fmy-esrc%2Fgrants%2FRES-000-22-2451%2Foutputs%2FDownload%2F6b911f35-3a9a-49b0-bf8f-9ffccc774119&ei=Id13VNaDAYjOaMbZgMgJ&usg=AFQjCNFIcibZ8hPxOeNZ1PKM39AYz-z8A&sig2=GmU3anKaFDV6yB5IYERtGg>

- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.
- Frosch, C., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). Infant-Parent Attachment and Parental and Child Behavior During Parent-Toddler Storybook Interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), 445-474.
- Gonzalez, J., Rivera, V., Davis, M. & Taylor, A. (2010). Foundations of Young Children's Vocabulary Development: The Role of the Home Literacy Environment (HLE). *Early Childhood Services*, 4(1), 69-86.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M.G. Palacio (Eds). *Os processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Goswami, U. & Bryant, P. (2007). *Children's Cognitive Development and Learning* (Primary Review Research Survey 2/1a). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (2007). Parents' Motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Grosman, S., Osterman, K., & Schmelkin, L.P. (1999, Abril). *Parent Involvement: The Relationship between Beliefs and Practices*. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Gutiérrez, K. & Stone, L. (1998). *An Emerging Methodology for Cultural-historical Perspectives on Literacy Learning: Synchronic and Diachronic Dimensionsof Social Practice*. Retirado de <http://www.eric.ed.gov.proxy.bc.edu/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED426935>
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The Language and Literacy Development of Head Start Children: A Study Using the Family and Child Experiences Survey Database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 70-83.

- Hammer, C. S., & Miccio, A. W. (2004). Home literacy experiences of latino families. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 305-328). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hannon, P. (1998, Maio). Family Literacy in a Balanced Early Childhood Program. *Paper Presented at the Annual Meeting of the International Reading Association*. Orlando: Florida.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and Research in Family Literacy. *British Educational Research Journal*, 26 (1), 121-138.
- Hannon, P. & James, S. (1990). Parents' and teachers' perspectives on pre-school literacy development. *British Educational Research Journal*, 16(3), 259-272.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on student Achievement*. Retirado de www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252-271. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.252
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in Parent-School Relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997a). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. P. (1997b). Parental role construction and parental involvement in children's education. *Annual Meeting of the American Education Research Association* (pp. 1-34). Chicago: Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M.; Sandler, H. M.; Whetsel, D.; Green, C. L.; Wilkins, A. S.; Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049

- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kaspro, W.J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jeynes, W.H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. doi: 10.3102/0091732X07310586
- Kassow, D. (2006). Parent-Child Shared Book Reading: Quality versus Quantity of Reading Interactions between Parents and Young Children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.
- Kennedy, E. Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education, 3-8 years* (Research Report No.15). Retirado do site de National Council for Curriculum and Assessment: http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Literacy_in_Early_Childhood_and_Primary_Education_3-8_years.pdf
- Leseman, P. & De Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and groups*. (pp. 71-93). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Lourenço, C. (2007). *Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre linguagem escrita*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU.
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' Beliefs About Young Children's Literacy Development and Parents' Literacy Behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20. doi: 10.1080/02702710500468708
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations, and Child Interest. *Canadian Journal of Behavioural Science, 44*(3), 210-221. doi: 10.1037/a0026758
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica, 22* (1), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.
- Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95-114.
- Merchant, G. (2007). Digital Writing in the Early Years. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu. *New Literacies Research Handbook*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Merz, E., Landry, S., Williams, J., Barnes, M., Eisenberg, N., Spinrad, T., Valiente, C., Assel, M., Taylor, H., Lonigan, C., Phillips, B., Clancy-Menchetti, J. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 304-315. doi: 10.1016/j.appdev.2014.04.002
- Mondell, S. & Tyler, F. (1981). Parental Competence and Styles of Problem-Solving/Play Behavior With Children. *Developmental Psychology, 17*(1), (73-78)
- Moreno, R. P., & Lopez, J. A. (1999). Latina Mothers' Involvement in their children's schooling: The Role of Maternal Education and Acculturation. *JSRI Working Paper 44*, The Julian Samora Research Institute: Michigan.

- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167-185. doi: 10.1080/01411920802041996
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years*. Boston: Ally & Bacon.
- Morrow, L. (1995). Family Literacy: New Perspectives, New Practices. In L. Morrow (Ed.) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*. New Jersey: Rutgers University.
- Morrow, L. & Gambrell, L. (2011). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press. Retirado de: <http://books.google.pt/books?id=THqYbGvItWUC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Newland, L., Gapp, S., Jacobs, G., Reisetter, M., Syed, D. & Wu, C. (2011). Mothers' Beliefs and Involvement: Links with Preschool Literacy Development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 9, (67-90).
- Norman, R. (2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Dissertation for Master of Education. Brigham Young University: Department of Teacher Education.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005). *Early literacy work with families: policy, practice & research*. London: Thousand Oaks.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(as) Familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA-IU
- Pacheco, P. & Mata, L. (2010). Concepções de pais de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem da leitura e escrita. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. (pp. 566-567). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, P. & Mata, L. (2011). Literacia familiar: Relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais. In C. Reis & F. Neves (Coord.) *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Vol 2* (pp.91-95). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Pacheco, P. & Mata, L. (2013a). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 32(3), 217-234.

- Pacheco, P. & Mata, L. (2013b). Práticas e Ambientes de Literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar. *Quid Novi?*, 2(1), 263-286.
- Pahl, K. (2014). The Aesthetics of Everyday Literacies: Home Writing Practices in a British Asian Household. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 293-311. doi: 10.1111/aeq.12069
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto
- Perry, K. (2012). What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language & Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada a literacia*. Lisboa: IIE.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Phillips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach, *Scientific Studies of Reading*, 13 (2), 146-174. doi: 10.1080/10888430902769533
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gmannossi, B.A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and learning to write: a predictive model for italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 61-78.
- Prego, J. & Mata, L. (2012). Percepções dos Professores face à Importância do Envolvimento dos Pais na Vida Escolar dos Filhos. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Catro Silva, V. Monteiro, *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. ISPA, Lisboa.
- Purceel-Gates, V., & Dahl, K.L. (1991). Low-Ses Children's Success and Failure at Early Literacy Learning in Skills-Based Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 23(1), 1-34. doi: 10.1080/10862969109547725
- Razfar, A. & Gutiérrez, (2013). Reconceptualizing early childhood Literacy; The Sociocultural Influence and New Directions in Digital and Hybrid Mediation. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 52-79). Retirado de <http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=iOuGAWAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA52&dq=Reconceptualizing+early>

+childhood.+razfar&ots=vd-
xUHhPDc&sig=tP4uDla7jTiG_1BW6QiEWuXHODI&redir_esc=y#v=onepage&q
=Reconceptualizing%20early%20childhood.%20razfar&f=false

- Rego, L., & Bryant, P. (1993). The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology*, 3, 235-246.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359
- Rodríguez-Brown, F. (2004). Project FLAME: a parente support family literacy model. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 213-229). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roskos, K., & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, and children learning to read. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 287-303). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowe, K. (1991). Influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading. *Australian Journal of Education*, 40(1), 65-87.
- Scarborough, H., Dobrich, W., & Hager, M. (2001). Preschool Literacy Experience and Later Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Schick, A. (2014). Home-school literacy experiences of Latino preschoolers: Does continuity predict positive child outcomes?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 370-380. doi: 10.1016/j.appdev.2014.05.006
- 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- 446.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. doi: 10.1111/cdev.12222

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96–116.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L. & Ganapathy, H. (2002). Intimate Culture of Families in the Early Socialization of Literacy. *Journal of Family Psychology, 16* (4), 391-405. doi: 10.1037//0893-3200.16.4.391
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The Influence of Family Practices on Children’s Early Reading Development. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Ed.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (3-20). New Jersey: LEA- Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spedding, S., Harkins, J., Makin, L., & Whiteman, P. (2007). *Investigating children’s early literacy learning in family and community contexts*. Office of Early Childhood and Statewide Services: South Australia. Retirado de http://www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/Learning_Together_Lit_Revi.pdf
- Spiegel, D. (2001). Retrato dos pais de leitores bem-sucedidos. In E. Cramer, & M. Castle (Eds.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 89 - 102). Porto Alegre: Artmed.
- Stegelin, D. (2003). *Family Literacy Strategies: First Steps to Academic Success*. National Dropout Prevention Center: Clemson, SC.
- Stevenson, H. & Chen, C. (1990). Beliefs and Achievement: A Study of Black, White, and Hispanic Children. *Child Development, 61*, 508-523.
- Stuart, M., Dixon, M., Masterson, J., & Quinlan, P. (1998). Inferring Sublexical correspondences from sight vocabulary: evidence from 6-and 7-year-olds. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 52*, 353-366.
- Susperreguy, M.; Strasser, K., Lissi, M., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en famílias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39* (2), 239-251
- Taylor, N. (2011). *Evaluating the Relationship Among Parents’ Oral and Written Language Skills the Home Literacy Environment, and their Preschool Children’s Emergent Literacy Skills*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional e Educação Especial. Atlanta: Georgia State University.

- Van Steensel, R. (2006). Relations between Sociocultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Voss, M. (1996). *Hidden literacies: children learning at home and at school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wade, B., & Moore, M. (2000). A Sure Start with Books. *Early Years, 20*(2), 39-42.
- Walker, J.M., Shenker, S.S., & Hoover-Dempsey, K.V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 14*, 27-41.
- Yeo, L., Ong, W., & Ng, C. (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development, 25*, 791-814. doi: 10.1080/10409289.2014.862147

ANEXOS

Anexo I – Questionário de Práticas Parentais

Actividades de treino e ensino	Com muita frequência	Com frequência	Algumas Vezes	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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler o nome dele(a) e outros nomes de familiares e amigos?	<input type="checkbox"/>	<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) e outros nomes de familiares e amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumam ensinar o vosso filho(a) a ler algumas palavras e frases?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Costumam ensinar o vosso filho(a) a escrever algumas palavras e frases?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Costumam ler coisas dos trabalhos de casa com o seu filho(a) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumam escrever coisas dos trabalhos de casa com o seu filho(a) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Costumam ler textos do manual com o seu filho(a) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumam escrever textos com o seu filho(a) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Costumam treinar ortografia com o seu filho(a) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Especifique outras actividades de ensino que desenvolva com o seu filho(a). O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Actividades ligadas às rotinas do dia a dia	Com muita frequência	Com frequência	Algumas Vezes	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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
11. Especifique outras actividades ligadas a rotinas que desenvolva com o seu filho(a). O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Actividades lúdicas e de ocupação de tempos livres	Com muita frequência	Com frequência	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
11. Especifique outras actividades lúdicas que desenvolva com ou para o vosso filho(a). O quê? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo II – Questionário de Ambientes de Literacia Familiar

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre **o papel que os pais podem ter na aprendizagem da leitura e escrita** dos seus filhos. Por favor dê a sua opinião para cada uma das afirmações de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	
Discordo Completamente					Concordo Completamente	

Faça um 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

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 de acordo com o seu grau de concordância.

1	2	3	4	5	6
Discordo Completamente			Concordo Completamente		

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

1. Sou capaz de proporcionar actividades diversificadas para o meu 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 filho(a).	1	2	3	4	5	6
3. Acho que sou bom leitor de histórias ao meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
4. Consigo arranjar tempo para me envolver em actividades de leitura e escrita com o meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
5. Sinto-me à vontade para ensinar ou treinar a leitura do meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
6. Sei como ajudar o meu 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 filho(a) a diferentes materiais de leitura (livros, jornais, revistas).	1	2	3	4	5	6
9. Consigo arranjar maneira de ensinar o meu filho(a) a ler e a escrever letras e palavras simples.	1	2	3	4	5	6
10. Consigo incentivar o meu filho(a) a participar em actividades de leitura e escrita.	1	2	3	4	5	6
11. Consigo prender a atenção do meu filho(a) durante a leitura de histórias.	1	2	3	4	5	6
12. Tenho facilidade em integrar o meu 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 filho(a).	1	2	3	4	5	6
14. Estou satisfeito com os meus esforços para ajudar o meu filho(a) na aprendizagem da leitura e da escrita.	1	2	3	4	5	6
15. Sinto-me seguro na escolha de livros adequados ao meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
16. Sinto que proporciono ao meu filho(a) material necessário (canetas, lápis, papel) para que possa fazer as suas tentativas de escrita.	1	2	3	4	5	6
17. Sinto-me satisfeito com a forma como apoio o meu filho(a) em actividades para aprender a ler e escrever.	1	2	3	4	5	6
18. Sinto-me capaz de ajudar o meu filho(a) na descoberta da leitura e escrita.	1	2	3	4	5	6
19. Tenho facilidade em criar hábitos e rotinas de leitura ao meu filho(a).	1	2	3	4	5	6
20. Sei como utilizar com o meu filho(a) a televisão e momentos mais lúdicos (jogos, histórias, filmes) para usar a leitura e a escrita.	1	2	3	4	5	6
21. Sei como ensinar o meu filho(a) a escrever alguns palavras e frases.	1	2	3	4	5	6
22. Consigo que o meu filho(a) valorize a aprendizagem da leitura e escrita.	1	2	3	4	5	6
23. Consigo despertar o interesse do meu filho(a) durante a leitura de histórias.	1	2	3	4	5	6
24. Tenho facilidade em envolver o meu filho(a) em actividades de leitura e escrita utilizadas nas rotinas diárias (lista de compras, recados, receitas, cartas, rótulos).	1	2	3	4	5	6
25. Sei como arranjar materiais para ajudar o meu filho(a) a aprender as regras e convenções da linguagem escrita.	1	2	3	4	5	6
26. Sei como entreter o meu filho(a) com actividades de leitura e/ou escrita.	1	2	3	4	5	6
27. Sinto-me capaz de ajudar o meu filho(a) nos trabalhos de casa.	1	2	3	4	5	6
28. Sinto-me capaz de ajudar o meu filho(a) a treinar a ortografia.	1	2	3	4	5	6

As afirmações que se seguem, referem-se a aspectos que podem ser considerados importantes na **aprendizagem da leitura e escrita**. Por favor atribua a cada uma das afirmações uma pontuação de acordo com o seu grau de concordância

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. É importante contar histórias antes da criança saber ler.	1	2	3	4	5	6
2. 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
3. Ler para e com a criança, ajuda-a a aprender a escrever.	1	2	3	4	5	6
4. 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
5. As crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem.	1	2	3	4	5	6
6. A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas.	1	2	3	4	5	6
7. É importante encorajar a criança a falar sobre o que é lido.	1	2	3	4	5	6
8. A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever.	1	2	3	4	5	6
9. É importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens.	1	2	3	4	5	6
10. 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
11. 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
12. A criança precisa de manuais para aprender a ler e a escrever.	1	2	3	4	5	6
13. A criança aprende coisas importantes sobre ler e escrever antes de entrar na escola do 1º ciclo.	1	2	3	4	5	6
14. As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo.	1	2	3	4	5	6
15. 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
16. 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
17. 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

Anexo III – Questionário de Ambientes de Literacia Familiar

1. Durante a leitura de histórias o seu filho(a) normalmente mostra-se:

Muito interessado Interessado Indiferente Aborrecido Muito aborrecido

2. Qual o tempo médio utilizado em leitura de histórias por semana?

Menos de 15 minutos 15 a 30 minutos 30 a 45 minutos

45 minutos a 1 hora Mais de 1 hora

3. Que idade tinha o seu filho(a) quando lhe começaram a ler histórias?

0-12 meses 1 ano 2 anos 3 anos 4 anos 5 anos 6 anos

4. O vosso filho(a) tem algum livro preferido? Sim Não

Se sim, qual?

5. Quantos livros infantis existem em casa?

0 1-10 11-25 26-50 51-100 +100

Anexo IV – Questionário para Avaliação de Competências em Leitura

Anexo V – Descrição das Variáveis

Output 1. Género das Crianças

Género das Crianças					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Masculino	66	56,9	56,9	56,9
	Feminino	50	43,1	43,1	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

Output 2. Idades das Crianças

Idade das Crianças					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6 anos	48	41,4	41,4	41,4
	7 anos	66	56,9	56,9	98,3
	8 anos	2	1,7	1,7	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

Output 3. Idades dos Pais

Idade dos Pais					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	28	4	3,4	3,4	3,4
	29	2	1,7	1,7	5,2
	30	1	,9	,9	6,0
	31	4	3,4	3,4	9,5
	32	5	4,3	4,3	13,8
	33	7	6,0	6,0	19,8
	34	9	7,8	7,8	27,6
	35	5	4,3	4,3	31,9
	36	11	9,5	9,5	41,4
	37	12	10,3	10,3	51,7
	38	9	7,8	7,8	59,5
	39	13	11,2	11,2	70,7
	40	8	6,9	6,9	77,6

41	4	3,4	3,4	81,0
42	7	6,0	6,0	87,1
43	5	4,3	4,3	91,4
45	1	,9	,9	92,2
46	2	1,7	1,7	94,0
47	1	,9	,9	94,8
51	1	,9	,9	95,7
52	2	1,7	1,7	97,4
55	2	1,7	1,7	99,1
57	1	,9	,9	100,0
Total	116	100,0	100,0	

Output 4. Idades das Mães

		Idade das Mães			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	25	1	,9	,9	,9
	26	3	2,6	2,6	3,4
	27	1	,9	,9	4,3
	28	4	3,4	3,4	7,8
	29	3	2,6	2,6	10,3
	30	4	3,4	3,4	13,8
	31	5	4,3	4,3	18,1
	32	7	6,0	6,0	24,1
	33	6	5,2	5,2	29,3
	34	5	4,3	4,3	33,6
	35	13	11,2	11,2	44,8
	36	15	12,9	12,9	57,8
	37	14	12,1	12,1	69,8
	38	8	6,9	6,9	76,7
	39	3	2,6	2,6	79,3
	40	7	6,0	6,0	85,3
	41	4	3,4	3,4	88,8
	42	2	1,7	1,7	90,5
	43	4	3,4	3,4	94,0
	44	1	,9	,9	94,8
	45	1	,9	,9	95,7

46	1	,9	,9	96,6
47	2	1,7	1,7	98,3
51	1	,9	,9	99,1
52	1	,9	,9	100,0
Total	116	100,0	100,0	

Output 5. Habilitações Literárias

		Habilitações Literárias dos Pais			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2º Ano	1	,9	,9	,9
	4º Ano	3	2,6	2,7	3,6
	6º Ano	8	6,9	7,1	10,7
	7º Ano	3	2,6	2,7	13,4
	8º Ano	3	2,6	2,7	16,1
	9º Ano	27	23,3	24,1	40,2
	10º Ano	3	2,6	2,7	42,9
	11º Ano	5	4,3	4,5	47,3
	12º Ano	35	30,2	31,3	78,6
	Curso Médio	1	,9	,9	79,5
	Licenciatura	23	19,8	20,5	100,0
	Total	112	96,6	100,0	
Ausente	Sistema	4	3,4		
Total		116	100,0		

Habilitações Literárias das Mães

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	4º Ano	2	1,7	1,8	1,8
	6º Ano	4	3,4	3,5	5,3
	7º Ano	3	2,6	2,6	7,9
	9º Ano	21	18,1	18,4	26,3
	10º Ano	1	,9	,9	27,2
	12º Ano	45	38,8	39,5	66,7
	Curso Médio	1	,9	,9	67,5
	Licenciatura	35	30,2	30,7	98,2
	Mestrado/ Doutorado	2	1,7	1,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Ausente	Sistema	2	1,7		
Total		116	100,0		

Output 6. Estatísticas descritivas para as variáveis “Idade da Criança”, “Idade Pai”, “Idade Mãe”.

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idd_Criança	116	6	8	6,60	,526
Idd_Pai	116	28	57	37,79	5,511
Idd_Mãe	116	25	52	35,88	5,015

Anexo VI – Análise Factorial

Output 7. Fiabilidade do Questionário de Práticas Parentais de Literacia - Dimensão Práticas de Rotina

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	114	98,3
	Excluídos ^a	2	1,7
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,901	10

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ActRotinas_1	27,46	45,914	,573	,896
ActRotinas_2	28,04	45,476	,621	,893
ActRotinas_3	27,53	44,517	,618	,893
ActRotinas_4	27,70	43,485	,687	,889
ActRotinas_5	26,72	44,151	,647	,892
ActRotinas_6	27,14	42,777	,713	,887
ActRotinas_7	26,45	44,232	,644	,892
ActRotinas_8	26,33	44,136	,631	,893
ActRotinas_9	26,78	41,412	,732	,886
ActRotinas_10	27,04	41,981	,666	,891

Output 8. Fiabilidade do Questionário de Práticas Parentais de Literacia- Dimensão Práticas de Treino

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	111	95,7
	Excluídos ^a	5	4,3
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,915	11

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ActTreinoEnsino_1	42,71	35,862	,700	,906
ActTreinoEnsino_2	42,79	35,166	,779	,903
ActTreinoEnsino_3	42,95	35,397	,685	,906
ActTreinoEnsino_4	43,01	35,282	,683	,907
ActTreinoEnsino_5	42,79	35,129	,767	,903
ActTreinoEnsino_6	42,84	35,155	,771	,903
ActTreinoEnsino_7	42,60	36,896	,639	,909
ActTreinoEnsino_8	43,09	33,901	,572	,916
ActTreinoEnsino_9	42,96	35,562	,624	,909
ActTreinoEnsino_10	43,36	34,578	,596	,912
ActTreinoEnsino_11	43,14	34,088	,720	,905

Output 9. Fiabilidade do Questionário de Práticas Parentais de Literacia - Dimensão Práticas de Entretenimento

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	107	92,2
	Excluídos ^a	9	7,8
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,750	10

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ActEnt_1	28,79	52,750	,509	,725
ActEnt_2	28,00	52,226	,536	,721
ActEnt_3	28,50	52,045	,526	,721
ActEnt_4	28,22	52,138	,461	,726
ActEnt_5	27,30	55,212	,375	,739
ActEnt_6	28,84	49,210	,641	,704
ActEnt_7	28,47	50,214	,578	,712
ActEnt_8	28,85	38,713	,283	,858
ActEnt_9	28,28	50,977	,628	,712
ActEnt_10	28,54	50,439	,584	,713

Output 10. Análise Factorial para o Questionário de Crenças de Papel Parental

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,857
Teste de esfericidade de Aprox. Qui-quadrado		1182,820
Bartlett	df	136
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
PapelPais_1	1,000	,696
PapelPais_2	1,000	,751
PapelPais_3	1,000	,665
PapelPais_4	1,000	,569
PapelPais_5	1,000	,406
PapelPais_6	1,000	,660
PapelPais_7	1,000	,619
PapelPais_8	1,000	,625
PapelPais_9	1,000	,601
PapelPais_10	1,000	,589
PapelPais_11	1,000	,651
PapelPais_12	1,000	,417
PapelPais_13	1,000	,846
PapelPais_14	1,000	,791
PapelPais_15	1,000	,794
PapelPais_16	1,000	,592
PapelPais_17	1,000	,720

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somam de extração de carregamentos ao quadrado			Somam rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,785	45,793	45,793	7,785	45,793	45,793	3,915	23,028	23,028
2	1,739	10,229	56,022	1,739	10,229	56,022	3,764	22,142	45,169
3	1,467	8,630	64,652	1,467	8,630	64,652	3,312	19,483	64,652
4	1,036	6,092	70,745						
5	,829	4,878	75,623						
6	,628	3,691	79,314						
7	,572	3,364	82,678						
8	,493	2,903	85,581						
9	,472	2,775	88,355						
10	,385	2,266	90,622						
11	,366	2,155	92,777						
12	,291	1,714	94,490						
13	,284	1,673	96,163						
14	,238	1,401	97,564						
15	,204	1,202	98,767						
16	,122	,715	99,481						
17	,088	,519	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

	Componente		
	1	2	3
PapelPais_7	,775		
PapelPais_11	,772		
PapelPais_15	,770		
PapelPais_14	,767		-,432
PapelPais_4	,736		
PapelPais_16	,718		
PapelPais_2	,714	,472	
PapelPais_13	,698		-,591
PapelPais_17	,694	-,404	
PapelPais_8	,660		
PapelPais_10	,658		
PapelPais_3	,649		
PapelPais_9	,608	-,479	
PapelPais_12	,582		
PapelPais_5	,509		
PapelPais_6	,528	,615	
PapelPais_1	,578	,591	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 3 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
PapelPais_15	,826		
PapelPais_17	,797		
PapelPais_8	,741		
PapelPais_16	,659		
PapelPais_9	,643	,425	
PapelPais_4	,531		,436
PapelPais_13		,897	
PapelPais_14		,821	
PapelPais_10		,707	
PapelPais_11		,651	
PapelPais_7		,572	
PapelPais_12		,546	
PapelPais_2			,786
PapelPais_6			,776
PapelPais_1			,771
PapelPais_3	,471		,665
PapelPais_5			,556

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Matriz de transformação de componente

Componente	1	2	3
1	,613	,602	,512
2	-,510	-,193	,838
3	,603	-,775	,188

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Output 11. Fiabilidade do Questionário de Crenças de Papel Parental – Dimensão Papel
Actividade de Leitura de Histórias

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,802	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PapelPais_1	22,25	5,337	,609	,757
PapelPais_2	22,34	4,903	,736	,715
PapelPais_3	22,46	4,668	,623	,757
PapelPais_5	22,39	5,405	,498	,795
PapelPais_6	22,09	6,445	,551	,788

Output 12. Fiabilidade do Questionário de Crenças de Papel Parental – Dimensão Papel
Actividade de Treino

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	114	98,3
	Excluídos ^a	2	1,7
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,825	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PapelPais_15	21,08	9,666	,771	,750
PapelPais_16	21,13	10,929	,596	,800
PapelPais_17	21,06	10,625	,750	,770
PapelPais_8	21,00	10,336	,596	,797
PapelPais_9	21,94	8,164	,568	,844

Output 13. Fiabilidade do Questionário de Crenças de Papel Parental – Dimensão Papel Actividades de Rotina

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	112	96,6
	Excluídos ^a	4	3,4
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,864	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PapelPais_7	26,68	13,319	,655	,842
PapelPais_10	26,88	12,410	,630	,851
PapelPais_11	26,43	14,409	,676	,842
PapelPais_13	26,65	12,770	,776	,820
PapelPais_12	26,50	14,631	,501	,867
PapelPais_14	26,68	12,580	,763	,821

Output 14. Análise Factorial para o Questionário de Crenças dos Pais acerca da Aprendizagem de Leitura e Escrita das Crianças

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,750
Teste de esfericidade de Aprox. Qui-quadrado		607,174
Bartlett	df	91
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
AprendLeitEscriPais_1	1,000	,401
AprendLeitEscriPais_3	1,000	,590
AprendLeitEscriPais_4	1,000	,502
AprendLeitEscriPais_5	1,000	,610
AprendLeitEscriPais_6	1,000	,335
AprendLeitEscriPais_8	1,000	,474
AprendLeitEscriPais_9	1,000	,485
AprendLeitEscriPais_10	1,000	,435
AprendLeitEscriPais_11	1,000	,552
AprendLeitEscriPais_12	1,000	,484
AprendLeitEscriPais_14	1,000	,720
AprendLeitEscriPais_15	1,000	,434
AprendLeitEscriPais_16	1,000	,477
AprendLeitEscriPais_17	1,000	,715

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,836	27,399	27,399	3,836	27,399	27,399	3,835	27,393	27,393
2	3,378	24,131	51,530	3,378	24,131	51,530	3,379	24,137	51,530
3	1,065	7,608	59,138						
4	,894	6,385	65,523						
5	,874	6,244	71,767						
6	,756	5,400	77,167						
7	,669	4,776	81,943						
8	,592	4,225	86,168						
9	,485	3,464	89,632						
10	,402	2,872	92,504						
11	,335	2,396	94,900						
12	,275	1,966	96,866						
13	,265	1,890	98,756						
14	,174	1,244	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
AprendLeitEscriPais_17	,845	
AprendLeitEscriPais_5	,778	
AprendLeitEscriPais_3	,768	
AprendLeitEscriPais_11	,743	
AprendLeitEscriPais_9	,696	
AprendLeitEscriPais_15	,656	
AprendLeitEscriPais_1	,624	
AprendLeitEscriPais_14		,848
AprendLeitEscriPais_4		,708
AprendLeitEscriPais_12		,693
AprendLeitEscriPais_8		,676
AprendLeitEscriPais_16		,667
AprendLeitEscriPais_10		,658
AprendLeitEscriPais_6		,565

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente	
	1	2
AprendLeitEscriPais_17	,846	
AprendLeitEscriPais_5	,780	
AprendLeitEscriPais_3	,768	
AprendLeitEscriPais_11	,742	
AprendLeitEscriPais_9	,695	
AprendLeitEscriPais_15	,653	
AprendLeitEscriPais_1	,628	
AprendLeitEscriPais_14		,848
AprendLeitEscriPais_4		,708
AprendLeitEscriPais_12		,695
AprendLeitEscriPais_16		,674
AprendLeitEscriPais_8		,670
AprendLeitEscriPais_10		,656
AprendLeitEscriPais_6		,570

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 3 iterações.

Matriz de transformação de componente

Componente	1	2
1	,999	,042
2	-,042	,999

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Output 15. Fiabilidade do Questionário de Crenças dos Pais acerca da Aprendizagem de Leitura e Escrita das Crianças – Dimensão Aprendizagem Holísticas

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	113	97,4
	Excluídos ^a	3	2,6
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,831	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AprendLeitEscriPais_1	31,41	18,904	,496	,824
AprendLeitEscriPais_3	31,75	16,545	,648	,799
AprendLeitEscriPais_5	31,66	17,332	,644	,803
AprendLeitEscriPais_9	31,65	17,159	,561	,812
AprendLeitEscriPais_11	32,24	14,862	,608	,807
AprendLeitEscriPais_15	32,12	15,788	,472	,836
AprendLeitEscriPais_17	31,91	15,081	,770	,776

Output 16. Fiabilidade do Questionário de Crenças dos Pais acerca da Aprendizagem de Leitura e Escrita das Crianças – Dimensão Aprendizagem Tecnista

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	112	96,6
	Excluídos ^a	4	3,4
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,816	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AprendLeitEscriPais_4	20,02	49,513	,557	,791
AprendLeitEscriPais_6	18,48	52,342	,445	,809
AprendLeitEscriPais_8	19,53	48,288	,531	,796
AprendLeitEscriPais_10	20,01	49,649	,521	,797
AprendLeitEscriPais_16	18,54	51,818	,531	,796
AprendLeitEscriPais_12	18,54	49,855	,544	,793
AprendLeitEscriPais_14	19,56	43,888	,759	,752

Output 17. Análise Factorial para o Questionário de Crenças de Auto-Eficácia Parental

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,896
Teste de esfericidade de Aprox. Qui-quadrado	1105,842
Bartlett	df
	120
	Sig.
	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
AutoEficácia_1	1,000	,653
AutoEficácia_4	1,000	,549
AutoEficácia_6	1,000	,630
AutoEficácia_7	1,000	,612
AutoEficácia_11	1,000	,823
AutoEficácia_12	1,000	,561
AutoEficácia_13	1,000	,668
AutoEficácia_15	1,000	,633
AutoEficácia_19	1,000	,628
AutoEficácia_21	1,000	,591
AutoEficácia_23	1,000	,811
AutoEficácia_24	1,000	,503
AutoEficácia_26	1,000	,673
AutoEficácia_27	1,000	,811
AutoEficácia_28	1,000	,859
AutoEficácia_8	1,000	,557

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	8,156	50,972	50,972	8,156	50,972	50,972	4,338	27,113	27,113
2	1,329	8,307	59,279	1,329	8,307	59,279	3,275	20,471	47,585
3	1,077	6,730	66,009	1,077	6,730	66,009	2,948	18,425	66,009
4	,879	5,496	71,506						
5	,722	4,514	76,019						
6	,568	3,550	79,569						
7	,524	3,275	82,844						
8	,494	3,090	85,934						
9	,425	2,659	88,592						
10	,413	2,581	91,173						
11	,368	2,301	93,474						
12	,278	1,738	95,212						
13	,257	1,609	96,821						
14	,200	1,251	98,072						
15	,173	1,080	99,152						
16	,136	,848	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

	Componente		
	1	2	3
AutoEficácia_26	,796		
AutoEficácia_7	,770		
AutoEficácia_12	,748		
AutoEficácia_15	,743		
AutoEficácia_23	,741		-,497
AutoEficácia_1	,728		
AutoEficácia_19	,728		
AutoEficácia_6	,722		
AutoEficácia_8	,720		
AutoEficácia_27	,716	-,546	
AutoEficácia_13	,716		
AutoEficácia_21	,713		
AutoEficácia_11	,673		-,600
AutoEficácia_28	,657	-,625	
AutoEficácia_24	,634		
AutoEficácia_4	,593		

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 3 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
AutoEficácia_1	,732		
AutoEficácia_4	,727		
AutoEficácia_6	,691		
AutoEficácia_19	,685		
AutoEficácia_26	,649		,424
AutoEficácia_8	,630		
AutoEficácia_24	,629		
AutoEficácia_7	,540		,478
AutoEficácia_12	,531		
AutoEficácia_28		,901	
AutoEficácia_27		,834	
AutoEficácia_13		,697	
AutoEficácia_21	,410	,615	
AutoEficácia_11			,868
AutoEficácia_23			,819
AutoEficácia_15			,608

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Output 18. Fiabilidade do Questionário de Crenças de Auto-Eficácia dos Pais – Dimensão Atividades de Rotina

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	113	97,4
	Excluídos ^a	3	2,6
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,891	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AutoEficácia_1	34,88	24,585	,718	,872
AutoEficácia_4	35,16	24,564	,562	,890
AutoEficácia_6	35,00	24,946	,661	,877
AutoEficácia_8	34,77	24,679	,686	,875
AutoEficácia_19	34,98	25,018	,698	,874
AutoEficácia_26	34,79	24,901	,756	,870
AutoEficácia_24	35,04	24,757	,620	,882
AutoEficácia_12	34,88	25,467	,681	,876

Output 19. Fiabilidade do Questionário de Crenças de Auto-Eficácia dos Pais – Dimensão Atividades de Ensino

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,864	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AutoEficácia_13	16,37	3,470	,700	,837
AutoEficácia_21	16,42	3,968	,652	,850
AutoEficácia_27	16,24	4,080	,740	,822
AutoEficácia_28	16,34	3,515	,787	,795

Output 20. Fiabilidade do Questionário de Crenças de Auto-Eficácia dos Pais – Dimensão Atividades de Histórias

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	113	97,4
	Excluídos ^a	3	2,6
	Total	116	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,859	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AutoEficácia_7	16,11	4,381	,641	,850
AutoEficácia_11	15,93	4,281	,761	,796
AutoEficácia_15	15,88	4,710	,666	,835
AutoEficácia_23	15,90	4,392	,758	,798

Anexo VII – Estadística Descriptiva

Output 21. Estatística descritiva da variável “Práticas de Literacia”

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
PraticasTreino	116	2,45	5,00	4,2883	,60666
PraticasRotinas	116	1,00	5,00	3,0283	,74849
PraticasTemposLivres	116	1,00	5,00	3,1519	,73679
Práticas	116	2,07	5,00	3,4895	,56302
N válido (de lista)	116				

Output 22. Tabela de Frequências –Variável “Práticas Parentais”

Práticas					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2,07	1	,9	,9	,9
	2,33	1	,9	,9	1,7
	2,47	1	,9	,9	2,6
	2,51	1	,9	,9	3,4
	2,55	1	,9	,9	4,3
	2,55	1	,9	,9	5,2
	2,57	1	,9	,9	6,0
	2,57	1	,9	,9	6,9
	2,59	1	,9	,9	7,8
	2,63	1	,9	,9	8,6
	2,66	1	,9	,9	9,5
	2,74	1	,9	,9	10,3
	2,75	1	,9	,9	11,2
	2,75	1	,9	,9	12,1
	2,79	1	,9	,9	12,9
	2,88	1	,9	,9	13,8
	2,88	1	,9	,9	14,7
	2,90	1	,9	,9	15,5
	2,94	1	,9	,9	16,4
	2,94	1	,9	,9	17,2
	2,95	1	,9	,9	18,1
	2,96	1	,9	,9	19,0
	3,00	1	,9	,9	19,8

3,00	1	,9	,9	20,7
3,00	1	,9	,9	21,6
3,01	1	,9	,9	22,4
3,01	1	,9	,9	23,3
3,01	1	,9	,9	24,1
3,03	1	,9	,9	25,0
3,08	1	,9	,9	25,9
3,09	1	,9	,9	26,7
3,14	1	,9	,9	27,6
3,16	1	,9	,9	28,4
3,21	1	,9	,9	29,3
3,21	1	,9	,9	30,2
3,22	1	,9	,9	31,0
3,23	1	,9	,9	31,9
3,23	1	,9	,9	32,8
3,23	1	,9	,9	33,6
3,24	1	,9	,9	34,5
3,24	1	,9	,9	35,3
3,26	1	,9	,9	36,2
3,30	1	,9	,9	37,1
3,30	1	,9	,9	37,9
3,30	1	,9	,9	38,8
3,30	1	,9	,9	39,7
3,33	1	,9	,9	40,5
3,36	1	,9	,9	41,4
3,39	1	,9	,9	42,2
3,40	1	,9	,9	43,1
3,41	1	,9	,9	44,0
3,41	1	,9	,9	44,8
3,42	1	,9	,9	45,7
3,43	1	,9	,9	46,6
3,44	1	,9	,9	47,4
3,46	1	,9	,9	48,3
3,49	1	,9	,9	49,1
3,50	1	,9	,9	50,0
3,55	1	,9	,9	50,9
3,55	1	,9	,9	51,7
3,55	1	,9	,9	52,6

3,56	1	,9	,9	53,4
3,59	1	,9	,9	54,3
3,60	1	,9	,9	55,2
3,60	1	,9	,9	56,0
3,61	1	,9	,9	56,9
3,64	1	,9	,9	57,8
3,66	1	,9	,9	58,6
3,67	1	,9	,9	59,5
3,69	1	,9	,9	60,3
3,69	1	,9	,9	61,2
3,71	1	,9	,9	62,1
3,71	1	,9	,9	62,9
3,71	1	,9	,9	63,8
3,72	1	,9	,9	64,7
3,72	1	,9	,9	65,5
3,74	1	,9	,9	66,4
3,74	1	,9	,9	67,2
3,75	1	,9	,9	68,1
3,76	1	,9	,9	69,0
3,77	1	,9	,9	69,8
3,78	1	,9	,9	70,7
3,79	1	,9	,9	71,6
3,79	1	,9	,9	72,4
3,84	1	,9	,9	73,3
3,85	1	,9	,9	74,1
3,86	1	,9	,9	75,0
3,89	1	,9	,9	75,9
3,92	1	,9	,9	76,7
3,94	1	,9	,9	77,6
3,96	1	,9	,9	78,4
3,96	1	,9	,9	79,3
3,99	1	,9	,9	80,2
3,99	1	,9	,9	81,0
3,99	1	,9	,9	81,9
3,99	1	,9	,9	82,8
4,00	1	,9	,9	83,6
4,04	1	,9	,9	84,5
4,06	1	,9	,9	85,3

4,09	1	,9	,9	86,2
4,10	1	,9	,9	87,1
4,17	1	,9	,9	87,9
4,17	1	,9	,9	88,8
4,19	1	,9	,9	89,7
4,21	1	,9	,9	90,5
4,22	1	,9	,9	91,4
4,25	1	,9	,9	92,2
4,26	1	,9	,9	93,1
4,35	1	,9	,9	94,0
4,41	1	,9	,9	94,8
4,48	1	,9	,9	95,7
4,50	1	,9	,9	96,6
4,52	1	,9	,9	97,4
4,53	1	,9	,9	98,3
4,59	1	,9	,9	99,1
5,00	1	,9	,9	100,0
Total	116	100,0	100,0	

Output 23. Número de Participantes em cada dimensão da Variável “Práticas Geral”

Praticas - 2grupos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	57	49,1	49,6	49,6
	2,00	58	50,0	50,4	100,0
	Total	115	99,1	100,0	
Ausente	Sistema	1	,9		
Total		116	100,0		

Output 24. Estatística descritiva da variável “Ambiente de Literacia Familiar”

Estatísticas

		Interesse pela Leitura de História	Tempo de Leitura de História	Idade de Início de Leitura de História	Livro Preferido	Número de Livros Infantis
N	Válido	115	112	113	108	114
	Ausente	1	4	3	8	2

Interesse de Leitura de História

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Aborrecido	1	,9	,9	,9
	Aborrecido	1	,9	,9	1,7
	Indiferente	1	,9	,9	2,6
	Interessado	35	30,2	30,4	33,0
	Muito Interessado	77	66,4	67,0	100,0
Total		115	99,1	100,0	
Ausente	Sistema	1	,9		
Total		116	100,0		

Tempo de Leitura de História

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos de 15 minutos	7	6,0	6,3	6,3
	15 a 30 minutos	41	35,3	36,6	42,9
	30 a 45 minutos	28	24,1	25,0	67,9
	45 minutos a 1 hora	17	14,7	15,2	83,0
	Mais de 1 hora	19	16,4	17,0	100,0
Total		112	96,6	100,0	
Ausente	Sistema	4	3,4		
Total		116	100,0		

Idade do Início de Leitura de História

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0-12 meses	33	28,4	29,2	29,2
	1 ano	37	31,9	32,7	61,9
	2 anos	27	23,3	23,9	85,8
	3 anos	11	9,5	9,7	95,6
	4 anos	3	2,6	2,7	98,2
	5 anos	2	1,7	1,8	100,0
	Total	113	97,4	100,0	
Ausente	Sistema	3	2,6		
Total		116	100,0		

Livro Preferido

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	73	62,9	67,6	67,6
	Não	35	30,2	32,4	100,0
	Total	108	93,1	100,0	
Ausente	Sistema	8	6,9		
Total		116	100,0		

Número de Livros Infantis

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	,9	,9	,9
	1-10	7	6,0	6,1	7,0
	11-25	25	21,6	21,9	28,9
	26-50	36	31,0	31,6	60,5
	51-100	32	27,6	28,1	88,6
	Mais de 100	13	11,2	11,4	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Ausente	Sistema	2	1,7		
Total		116	100,0		

Output 25. Estatística descritiva da variável “Crenças Parentais de Papel”

		Estatísticas			
		Papel Histórias	Papel Teino	Papel Rotina	Crenças Papel
N	Válido	116	116	116	116
	Ausente	0	0	0	0
Média		5,5759	5,3159	5,3316	5,4078
Desvio Padrão		,56455	,76762	,71631	,57398

Output 26. Tabela de Frequências –Variável “Crenças Parentais de Papel”

		Crenças Papel			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3,69	1	,9	,9	,9
	3,74	1	,9	,9	1,7
	3,86	1	,9	,9	2,6
	4,04	1	,9	,9	3,4
	4,18	1	,9	,9	4,3
	4,21	1	,9	,9	5,2
	4,41	1	,9	,9	6,0
	4,41	1	,9	,9	6,9
	4,48	1	,9	,9	7,8
	4,56	1	,9	,9	8,6
	4,58	1	,9	,9	9,5
	4,61	1	,9	,9	10,3
	4,63	1	,9	,9	11,2
	4,67	1	,9	,9	12,1
	4,69	1	,9	,9	12,9
	4,72	2	1,7	1,7	14,7
	4,76	1	,9	,9	15,5
	4,77	1	,9	,9	16,4
	4,87	1	,9	,9	17,2
	4,90	1	,9	,9	18,1
4,92	1	,9	,9	19,0	
4,93	1	,9	,9	19,8	
4,99	1	,9	,9	20,7	
5,00	2	1,7	1,7	22,4	
5,01	1	,9	,9	23,3	

5,02	2	1,7	1,7	25,0
5,04	1	,9	,9	25,9
5,06	1	,9	,9	26,7
5,07	1	,9	,9	27,6
5,08	1	,9	,9	28,4
5,09	1	,9	,9	29,3
5,10	2	1,7	1,7	31,0
5,14	1	,9	,9	31,9
5,18	1	,9	,9	32,8
5,20	1	,9	,9	33,6
5,21	3	2,6	2,6	36,2
5,23	1	,9	,9	37,1
5,27	1	,9	,9	37,9
5,29	1	,9	,9	38,8
5,32	1	,9	,9	39,7
5,40	2	1,7	1,7	41,4
5,43	1	,9	,9	42,2
5,44	1	,9	,9	43,1
5,46	1	,9	,9	44,0
5,47	2	1,7	1,7	45,7
5,49	1	,9	,9	46,6
5,50	1	,9	,9	47,4
5,53	2	1,7	1,7	49,1
5,57	1	,9	,9	50,0
5,58	2	1,7	1,7	51,7
5,60	1	,9	,9	52,6
5,61	1	,9	,9	53,4
5,63	2	1,7	1,7	55,2
5,64	1	,9	,9	56,0
5,67	1	,9	,9	56,9
5,68	1	,9	,9	57,8
5,72	1	,9	,9	58,6
5,73	1	,9	,9	59,5
5,76	4	3,4	3,4	62,9
5,78	2	1,7	1,7	64,7
5,80	1	,9	,9	65,5
5,81	2	1,7	1,7	67,2
5,83	1	,9	,9	68,1

5,87	6	5,2	5,2	73,3
5,88	1	,9	,9	74,1
5,93	6	5,2	5,2	79,3
5,94	3	2,6	2,6	81,9
6,00	21	18,1	18,1	100,0
Total	116	100,0	100,0	

Output 27. Estatística descritiva da variável “Crenças Parentais sobre a Aprendizagem da Leitura e da Escrita”

Estatísticas

		Aprendizagem Holística	Aprendizagem Tecnista
N	Válido	116	116
	Ausente	0	0
Média		5,3056	3,1880
Desvio Padrão		,66406	1,14225

Output 28. Estatística descritiva da variável “Crenças de Auto-Eficácia Parental”

Estatísticas

		Auto-Efcácia actividades	Auto-Efcácia ensino	Auto-Efcácia histórias	Auto-Efcácia
N	Válido	116	116	116	116
	Ausente	0	0	0	0
Média		4,9914	5,4483	5,3103	5,2500
Desvio Padrão		,72477	,63204	,68504	,60484

Output 29. Tabela de Frequências –Variável “Crenças de Auto-Eficácia Parental”

Auto-Eficácia

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3,38	1	,9	,9	,9
	3,71	1	,9	,9	1,7
	3,88	1	,9	,9	2,6
	4,00	2	1,7	1,7	4,3

4,04	2	1,7	1,7	6,0
4,13	1	,9	,9	6,9
4,18	1	,9	,9	7,8
4,21	1	,9	,9	8,6
4,28	1	,9	,9	9,5
4,46	1	,9	,9	10,3
4,50	2	1,7	1,7	12,1
4,54	2	1,7	1,7	13,8
4,63	2	1,7	1,7	15,5
4,71	2	1,7	1,7	17,2
4,75	2	1,7	1,7	19,0
4,79	3	2,6	2,6	21,6
4,83	3	2,6	2,6	24,1
4,92	3	2,6	2,6	26,7
4,96	6	5,2	5,2	31,9
5,00	2	1,7	1,7	33,6
5,04	2	1,7	1,7	35,3
5,08	4	3,4	3,4	38,8
5,13	4	3,4	3,4	42,2
5,17	2	1,7	1,7	44,0
5,21	4	3,4	3,4	47,4
5,25	2	1,7	1,7	49,1
5,29	1	,9	,9	50,0
5,33	1	,9	,9	50,9
5,38	3	2,6	2,6	53,4
5,42	4	3,4	3,4	56,9
5,46	3	2,6	2,6	59,5
5,50	1	,9	,9	60,3
5,54	2	1,7	1,7	62,1
5,58	2	1,7	1,7	63,8
5,63	4	3,4	3,4	67,2
5,67	1	,9	,9	68,1
5,71	2	1,7	1,7	69,8
5,75	3	2,6	2,6	72,4
5,79	2	1,7	1,7	74,1
5,81	1	,9	,9	75,0
5,83	6	5,2	5,2	80,2
5,88	6	5,2	5,2	85,3

5,90	1	,9	,9	86,2
5,92	4	3,4	3,4	89,7
5,96	2	1,7	1,7	91,4
6,00	10	8,6	8,6	100,0
Total	116	100,0	100,0	

Output 30. Número de Participantes em cada dimensão da Variável “Auto-Eficácia Geral”

Auto-Eficácia Geral - 2 grupos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	57	49,1	49,6	49,6
	2,00	58	50,0	50,4	100,0
	Total	115	99,1	100,0	
Ausente	Sistema	1	,9		
Total		116	100,0		

Output 31. Estatística descritiva da variável “Desempenho em Leitura das Crianças”

Estatísticas descritivas

	N	Média	Desvio Padrão
Medialeitura	116	5,1207	1,49226
N válido (de lista)	116		

Output 32. Tabela de Frequências – Variável “Desempenho em Leitura das Crianças”

Desempenho em Leitura

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	2	1,7	1,7	1,7
	2,00	4	3,4	3,4	5,2
	2,67	2	1,7	1,7	6,9
	3,00	9	7,8	7,8	14,7
	3,33	2	1,7	1,7	16,4
	3,67	4	3,4	3,4	19,8
	4,00	12	10,3	10,3	30,2
	4,33	1	,9	,9	31,0
	4,67	5	4,3	4,3	35,3

5,00	9	7,8	7,8	43,1
5,33	8	6,9	6,9	50,0
5,67	8	6,9	6,9	56,9
6,00	24	20,7	20,7	77,6
6,33	3	2,6	2,6	80,2
6,67	7	6,0	6,0	86,2
7,00	16	13,8	13,8	100,0
Total	116	100,0	100,0	

Output 33. Estatística Descritiva dos grupos “Desempenho em Leitura das Crianças”

MédiaLeitura3grupos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	35	30,2	30,2	30,2
	2,00	31	26,7	26,7	56,9
	3,00	50	43,1	43,1	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

Anexo VIII – Testes Estatísticos

Output 34. Teste-T – Comparação de Médias entre as dimensões de “Práticas de Literacia”

Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1	PraticasTreino	4,2883	116	,60666	,05633
	PraticasRotinas	3,0283	116	,74849	,06950
Par 2	PraticasTreino	4,2883	116	,60666	,05633
	PraticasEntretenimento	3,1519	116	,73679	,06841
Par 3	PraticasRotinas	3,0283	116	,74849	,06950
	PraticasEntretenimento	3,1519	116	,73679	,06841

Correlações de amostras emparelhadas

			N	Correlação	Sig.
Par 1	PraticasTreino	&	116	,356	,000
	PraticasRotinas				
Par 2	PraticasTreino	&	116	,370	,000
	PraticasEntretenimento				
Par 3	PraticasRotinas	&	116	,660	,000
	PraticasEntretenimento				

Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	PraticasTreino - PraticasRotinas	1,26007	,77785	,07222	1,11701	1,40312	17,447	115	,000
Par 2	PraticasTreino - PraticasEntretenimento	1,13638	,76173	,07072	,99629	1,27648	16,068	115	,000
Par 3	PraticasRotinas - PraticasEntretenimento	-,12368	,61254	,05687	-,23634	-,01103	-2,175	115	,032

Output 35. Correlação entre as Variáveis “Práticas de Literacia” e “Ambientes de Literacia”

		Correlações			
		Interesse	Tempo	Idade	NúmeroLivros
PraticasTreino	Correlação de Pearson	-,002	,123	-,158	-,014
	Sig. (2 extremidades)	,979	,195	,095	,882
	N	115	112	113	114
PraticasRotinas	Correlação de Pearson	,021	,146	-,345**	,165
	Sig. (2 extremidades)	,825	,125	,000	,079
	N	115	112	113	114
PraticasEntretenimento	Correlação de Pearson	,033	,287**	-,347**	,223*
	Sig. (2 extremidades)	,726	,002	,000	,017
	N	115	112	113	114

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Output 36. Correlação entre as Variáveis “Crenças de Papel Parental” e “Práticas de Literacia”

		Correlações			
		PraticasTreino	PraticasRotinas	PraticasEntretenimento	Práticas
PapelHistórias	Correlação de Pearson	,228*	,215*	,267**	,294**
	Sig. (2 extremidades)	,014	,020	,004	,001
	N	116	116	116	116
PapelTreino	Correlação de Pearson	,347**	,175	,175	,278**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,060	,061	,002
	N	116	116	116	116
PapelRotina	Correlação de Pearson	,275**	,308**	,374**	,398**
	Sig. (2 extremidades)	,003	,001	,000	,000
	N	116	116	116	116
Crenças papel	Correlação de Pearson	,344**	,277**	,321**	,386**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,003	,000	,000
	N	116	116	116	116

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Output 37. Correlação entre as Variáveis “Crenças de Papel Parental” e “Ambientes de Literacia”

		Correlações			
		Interesse	Tempo	Idade	NúmeroLivros
PapelHistórias	Correlação de Pearson	,171	,162	-,110	,112
	Sig. (2 extremidades)	,068	,089	,248	,236
	N	115	112	113	114
PapelTreino	Correlação de Pearson	-,050	,109	-,054	-,186*
	Sig. (2 extremidades)	,595	,252	,568	,047
	N	115	112	113	114
PapelRotina	Correlação de Pearson	,065	,258**	-,171	,091
	Sig. (2 extremidades)	,490	,006	,071	,333
	N	115	112	113	114
Crençasapapel	Correlação de Pearson	,061	,208*	-,131	-,008
	Sig. (2 extremidades)	,519	,027	,166	,931
	N	115	112	113	114

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Output 38. Correlação entre as Variáveis “Crenças sobre a Aprendizagem” e “Práticas de Literacia”

		Correlações			
		PraticasTreino	PraticasRotinas	PraticasEntretenimento	Práticas
AprendHolística	Correlação de Pearson	,254**	,353**	,296**	,377**
	Sig. (2 extremidades)	,006	,000	,001	,000
	N	116	116	116	116
AprendTecnista	Correlação de Pearson	-,040	-,072	-,096	-,088
	Sig. (2 extremidades)	,671	,443	,304	,346
	N	116	116	116	116

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Output 39. Correlação entre as Variáveis “Crenças sobre a Aprendizagem” e “Ambientes de Literacia”

		Correlações			
		Interesse	Tempo	Idade	NúmeroLivros
AprendHolística	Correlação de Pearson	,021	,075	-,225*	,194*
	Sig. (2 extremidades)	,825	,433	,017	,038
	N	115	112	113	114
AprendTecnica	Correlação de Pearson	-,002	-,228*	,166	-,299**
	Sig. (2 extremidades)	,986	,016	,080	,001
	N	115	112	113	114

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Output 40. Correlação entre as Variáveis “Crenças de Auto-Eficácia Parental” e “Práticas de Literacia”

		Correlações			
		PraticasTreino	PraticasRotinas	PraticasTempos Livres	Práticas
AEactividades	Correlação de Pearson	,431**	,419**	,606**	,605**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000
	N	116	116	116	116
AEensino	Correlação de Pearson	,447**	,291**	,425**	,475**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,002	,000	,000
	N	116	116	116	116
AEhistórias	Correlação de Pearson	,316**	,326**	,407**	,436**
	Sig. (2 extremidades)	,001	,000	,000	,000
	N	116	116	116	116

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Output 41. Teste-T – Comparação de Médias entre as variáveis de “Crenças de Auto-Eficácia Parental” e “Práticas de Literacia”

Estatísticas de grupo

	AE2grupos	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
PraticasTreino	1,00	57	4,0695	,56970	,07546
	2,00	58	4,4942	,57249	,07517
PraticasRotinas	1,00	57	2,7561	,68348	,09053
	2,00	58	3,2996	,72212	,09482
PraticasEntretenimento	1,00	57	2,7892	,68673	,09096
	2,00	58	3,5129	,60544	,07950
Práticas	1,00	57	3,2050	,50940	,06747
	2,00	58	3,7689	,47350	,06217

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
PraticasTreino	Variâncias iguais assumidas	,052	,820	-3,987	113	,000	-,42466	,10652	-,63569	-,21363
	Variâncias iguais não assumidas			-3,987	112,982	,000	-,42466	,10651	-,63568	-,21364
PraticasRotinas	Variâncias iguais assumidas	,082	,776	-4,144	113	,000	-,54348	,13116	-,80333	-,28363
	Variâncias iguais não assumidas			-4,146	112,842	,000	-,54348	,13110	-,80321	-,28375
PraticasEntretenimento	Variâncias iguais assumidas	,913	,341	-5,997	113	,000	-,72370	,12067	-,96277	-,48463
	Variâncias iguais não assumidas			-5,991	110,744	,000	-,72370	,12080	-,96309	-,48431
Práticas	Variâncias iguais assumidas	,642	,425	-6,151	113	,000	-,56395	,09169	-,74560	-,38229
	Variâncias iguais não assumidas			-6,147	112,083	,000	-,56395	,09175	-,74574	-,38216

Output 42. Correlação entre as Variáveis “Crenças de Auto-Eficácia Parental” e “Ambientes de Literacia”

Correlações						
		LeitHist	Tem_LeitHist	Idd_LeitHist	LivroPref	NúmLivrosInfantis
AEactividades	Correlação de Pearson	,128	,297**	-,336**	-,118	,175
	Sig. (2 extremidades)	,172	,001	,000	,222	,063
	N	115	112	113	108	114
AEensino	Correlação de Pearson	,131	,152	-,191*	-,038	,056
	Sig. (2 extremidades)	,162	,110	,043	,694	,555
	N	115	112	113	108	114
AEhistórias	Correlação de Pearson	,322**	,307**	-,252**	-,061	,207*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,001	,007	,530	,027
	N	115	112	113	108	114

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Output 43. Teste-T – Comparação de Médias entre as variáveis de “Crenças de Auto-Eficácia Parental” e “Ambientes de Literacia”

Estatísticas de grupo					
	AE2grupos	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Interesse	1,00	57	4,47	,782	,104
	2,00	57	4,77	,423	,056
Tempo	1,00	57	2,74	1,142	,151
	2,00	54	3,30	1,223	,166
Idade	1,00	56	2,50	1,027	,137
	2,00	56	2,05	1,257	,168
NúmeroLivros	1,00	56	3,98	1,104	,147
	2,00	57	4,33	1,107	,147

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Interesse	Variâncias iguais assumidas	13,201	,000	-2,533	112	,013	-,298	,118	-,532	-,065
	Variâncias iguais não assumidas			-2,533	86,250	,013	-,298	,118	-,532	-,064
Tempo	Variâncias iguais assumidas	,734	,394	-2,492	109	,014	-,559	,224	-1,004	-,115
	Variâncias iguais não assumidas			-2,488	107,385	,014	-,559	,225	-1,005	-,114
Idade	Variâncias iguais assumidas	,034	,855	2,059	110	,042	,446	,217	,017	,876
	Variâncias iguais não assumidas			2,059	105,805	,042	,446	,217	,016	,876
NúmeroLivros	Variâncias iguais assumidas	1,011	,317	-1,688	111	,094	-,351	,208	-,763	,061
	Variâncias iguais não assumidas			-1,689	110,977	,094	-,351	,208	-,763	,061

Descritivos

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
PraticasTreino	1,00	35	4,1532	,61372	,10374	3,9424	4,3641	2,45	5,00
	2,00	31	4,2164	,63323	,11373	3,9842	4,4487	2,80	5,00
	3,00	50	4,4275	,56644	,08011	4,2665	4,5884	2,55	5,00
	Total	116	4,2883	,60666	,05633	4,1767	4,3999	2,45	5,00
PraticasRotinas	1,00	35	2,8486	,67011	,11327	2,6184	3,0788	1,60	4,50
	2,00	31	2,9122	,62611	,11245	2,6825	3,1418	1,80	5,00
	3,00	50	3,2260	,83172	,11762	2,9896	3,4624	1,00	5,00
	Total	116	3,0283	,74849	,06950	2,8906	3,1659	1,00	5,00
PraticasEntretenimento	1,00	35	2,9536	,65690	,11104	2,7279	3,1792	1,44	4,50
	2,00	31	3,1828	,73229	,13152	2,9142	3,4514	1,89	5,00
	3,00	50	3,2717	,77652	,10982	3,0510	3,4924	1,00	4,56
	Total	116	3,1519	,73679	,06841	3,0164	3,2874	1,00	5,00
Práticas	1,00	35	3,3185	,56987	,09633	3,1227	3,5142	2,07	4,50
	2,00	31	3,4371	,55024	,09883	3,2353	3,6390	2,33	5,00
	3,00	50	3,6417	,53571	,07576	3,4895	3,7940	2,47	4,59
	Total	116	3,4895	,56302	,05227	3,3860	3,5931	2,07	5,00

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
PraticasTreino	Entre Grupos	1,767	2	,883	2,461	,090
	Nos grupos	40,558	113	,359		
	Total	42,324	115			
PraticasRotinas	Entre Grupos	3,503	2	1,751	3,248	,042
	Nos grupos	60,924	113	,539		
	Total	64,427	115			
PraticasEntretenimento	Entre Grupos	2,123	2	1,062	1,989	,142
	Nos grupos	60,306	113	,534		
	Total	62,429	115			
Práticas	Entre Grupos	2,267	2	1,134	3,747	,027
	Nos grupos	34,187	113	,303		
	Total	36,454	115			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) MédiaLeitura3grupos	(J) MédiaLeitura3grupos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
PraticasTreino	1,00	2,00	-,06318	,14776	,904	-,4141	,2878
		3,00	-,27421	,13203	,099	-,5878	,0394
	2,00	1,00	,06318	,14776	,904	-,2878	,4141
		3,00	-,21103	,13695	,276	-,5363	,1142
	3,00	1,00	,27421	,13203	,099	-,0394	,5878
		2,00	,21103	,13695	,276	-,1142	,5363
PraticasRotinas	1,00	2,00	-,06361	,18110	,934	-,4937	,3665
		3,00	-,37743	,16182	,055	-,7618	,0069
	2,00	1,00	,06361	,18110	,934	-,3665	,4937
		3,00	-,31381	,16785	,152	-,7125	,0848
	3,00	1,00	,37743	,16182	,055	-,0069	,7618
		2,00	,31381	,16785	,152	-,0848	,7125
PraticasEntretenimento	1,00	2,00	-,22922	,18018	,414	-,6571	,1987
		3,00	-,31810	,16100	,123	-,7005	,0643
	2,00	1,00	,22922	,18018	,414	-,1987	,6571
		3,00	-,08887	,16700	,856	-,4855	,3078
	3,00	1,00	,31810	,16100	,123	-,0643	,7005
		2,00	,08887	,16700	,856	-,3078	,4855

Teste Post-Hoc

Práticas	1,00	2,00	-,11867	,13566	,657	-,4409	,2035
		3,00	-,32324*	,12122	,024	-,6111	-,0353
	2,00	1,00	,11867	,13566	,657	-,2035	,4409
		3,00	-,20457	,12574	,239	-,5032	,0941
	3,00	1,00	,32324*	,12122	,024	,0353	,6111
		2,00	,20457	,12574	,239	-,0941	,5032

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Subconjuntos Homogêneos

PraticasTreino

Tukey HSD^{a,b}

MédiaLeitura3grupos	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
1,00	35	4,1532
2,00	31	4,2164
3,00	50	4,4275
Sig.		,124

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 37,115.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

PraticasRotinas

Tukey HSD^{a,b}

MédiaLeitura3grupos	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
1,00	35	2,8486
2,00	31	2,9122
3,00	50	3,2260
Sig.		,073

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 37,115.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

PraticasEntretenimento

Tukey HSD^{a,b}

MédiaLeitura3grupos	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
1,00	35	2,9536
2,00	31	3,1828
3,00	50	3,2717
Sig.		,150

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 37,115.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Descritivos

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Interesse	1,00	35	4,49	,562	,095	4,29	4,68	3	5
	2,00	30	4,73	,640	,117	4,49	4,97	2	5
	3,00	50	4,64	,693	,098	4,44	4,84	1	5
	Total	115	4,62	,643	,060	4,50	4,74	1	5
Tempo	1,00	35	2,60	1,063	,180	2,23	2,97	1	5
	2,00	29	3,10	1,372	,255	2,58	3,63	1	5
	3,00	48	3,23	1,153	,166	2,89	3,56	1	5
	Total	112	3,00	1,208	,114	2,77	3,23	1	5
Idade	1,00	34	2,53	1,051	,180	2,16	2,90	1	6
	2,00	29	2,28	1,162	,216	1,83	2,72	1	5
	3,00	50	2,14	1,246	,176	1,79	2,49	1	6
	Total	113	2,29	1,170	,110	2,07	2,51	1	6
NúmeroLivros	1,00	34	3,85	,989	,170	3,51	4,20	2	6
	2,00	30	4,23	1,194	,218	3,79	4,68	1	6
	3,00	50	4,28	1,161	,164	3,95	4,61	2	6
	Total	114	4,14	1,128	,106	3,93	4,35	1	6

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Interesse	Entre Grupos	1,036	2	,518	1,257	,288
	Nos grupos	46,130	112	,412		
	Total	47,165	114			
Tempo	Entre Grupos	8,431	2	4,216	2,992	,054
	Nos grupos	153,569	109	1,409		
	Total	162,000	111			
Idade	Entre Grupos	3,079	2	1,540	1,127	,328
	Nos grupos	150,284	110	1,366		
	Total	153,363	112			
NúmeroLivros	Entre Grupos	4,043	2	2,022	1,606	,205
	Nos grupos	139,711	111	1,259		
	Total	143,754	113			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) MédiaLeitura3grupos	(J) MédiaLeitura3grupos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Interesse	1,00	2,00	-,248	,160	,271	-,63	,13
		3,00	-,154	,141	,522	-,49	,18
	2,00	1,00	,248	,160	,271	-,13	,63
		3,00	,093	,148	,804	-,26	,45
	3,00	1,00	,154	,141	,522	-,18	,49
		2,00	-,093	,148	,804	-,45	,26
Tempo	1,00	2,00	-,503	,298	,214	-1,21	,20
		3,00	-,629*	,264	,049	-1,26	,00
	2,00	1,00	,503	,298	,214	-,20	1,21
		3,00	-,126	,279	,894	-,79	,54
	3,00	1,00	,629*	,264	,049	,00	1,26
		2,00	,126	,279	,894	-,54	,79
Idade	1,00	2,00	,254	,295	,668	-,45	,96
		3,00	,389	,260	,295	-,23	1,01
	2,00	1,00	-,254	,295	,668	-,96	,45
		3,00	,136	,273	,872	-,51	,78
	3,00	1,00	-,389	,260	,295	-1,01	,23
		2,00	-,136	,273	,872	-,78	,51

Teste Post-Hoc

NúmeroLivros	1,00	2,00	-,380	,281	,369	-1,05	,29
--------------	------	------	-------	------	------	-------	-----

	3,00		-,427	,249	,205	-1,02	,17
2,00	1,00		,380	,281	,369	-,29	1,05
	3,00		-,047	,259	,982	-,66	,57
3,00	1,00		,427	,249	,205	-,17	1,02
	2,00		,047	,259	,982	-,57	,66

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Subconjuntos Homogêneos

Interesse

Tukey HSD^{a,b}

MédiaLeitura3grupos	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
1,00	35	4,49
3,00	50	4,64
2,00	30	4,73
Sig.		,229

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

- Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 36,628.
- Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tempo

Tukey HSD^{a,b}

MédiaLeitura3grupos	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
1,00	35	2,60
2,00	29	3,10
3,00	48	3,23
Sig.		,069

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

- Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 35,762.
- Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Idade

Tukey HSD^{a,b}

MédiaLeitura3grupos	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
3,00	50	2,14
2,00	29	2,28
1,00	34	2,53
Sig.		,340

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 35,759.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

NúmeroLivros

Tukey HSD^{a,b}

MédiaLeitura3grupos	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
1,00	34	3,85
2,00	30	4,23
3,00	50	4,28
Sig.		,241

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 36,256.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.